

MIGUEL GOMES FILHO

**O ENSINO DE FILOSOFIA:
O ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO
DE CAMPO GRANDE-MS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

G633e Gomes Filho, Miguel
O ensino de filosofia: o ensino médio no município de Campo Grande-MS / Miguel Gomes Filho; orientação, Antônio Carlos do Nascimento Osório. 2010
109 p.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

1.Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino I. Osório, Antônio Carlos do Nascimento II. Título

CDD – 107

MIGUEL GOMES FILHO

**O ENSINO DE FILOSOFIA:
O ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO
GRANDE-MS**

Relatório de Dissertação apresentado como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do sul, sob a orientação do Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2010**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

Prof.^a Dr.^a Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP

Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório - UFMS

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro - UFMS

Aos meus pais Miguel Gomes e Maria de Luna Gomes (Helena) – *in memoriam*, que me concederam o dom da vida, especialmente a minha mãe, que teve a sensibilidade, a força e a sabedoria de me encaminhar aos estudos além primários, a minha irmã Lídia Gomes Corrêa e ao meu cunhado Adnelson Dias Corrêa por terem, a pedido de minha mãe, me acolhido como um filho em sua casa, para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, pelos seus ensinamentos, carinho, atenção e PACIÊNCIA para comigo.

À Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório, pelas contribuições e orientações, pessoa sempre disponível e acessível, manifestando, invejavelmente, sabedoria, humildade e simplicidade.

Ao Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro, pelos seus ensinamentos e contribuições para o arremate final deste relatório de dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP, que a convite do meu orientador aceitou prontamente em contribuir com o meu trabalho, como membro externo da comissão avaliadora, fazendo inúmeras contribuições e proposituras.

À Prof.^a Dr.^a Fabiany Tavares, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU – UFMS – Curso de Mestrado e Doutorado, que com sua maneira de ser autêntica, que se expressa por um humor sutil, muito contribuiu com o meu amadurecimento intelectual.

Ao Prof. Dr. Lúcio Packter, fundador da Filosofia Clínica, pelo seu carinho, orientações e amizade.

À minha terapeuta Dra Clarice Cristina Benites que já me acompanha em muitas conquistas e frustrações, tornando-se pessoa imprescindível para a conclusão de mais esta etapa de minha formação acadêmica.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, especialmente a minhas diretoras (Denise Martins Ferreira e Maria Helena Figueiredo Araújo), professores (as) e funcionários (as) pelo sempre acolhimento, apoio, incentivo e cumplicidade em muitos momentos deste estudo.

À minha irmã Ivacir de Luna Gomes, porque nos tornamos cada vez mais próximos nos últimos tempos, obrigado por semanalmente organizar o meu mundo externo, contribuindo para que eu pudesse também arrumar o meu mundo interno, predispondo-me ao estudo, ao trabalho e ao lazer.

À minha professora primária (1^a a 4^a série) Guimarina Domingues da Silva (Carinhosamente Guima), que me ensinou a ler, a escrever e a ter uma visão-de-mundo para além do mundo em que eu vivia.

Aos colegas do Grupo de Estudos GEIARF, que muito contribuíram com suas discussões e sugestões.

A Jacqueline Mesquita, secretária do programa, pelas suas constantes tentativas de mudar a minha natureza para agradar a dela e por toda a sua colaboração e amizade.

Ao amigo Ivan Ribeiro de Moraes, com quem partilhei momentos bons e difíceis no decorrer de minha caminhada, antes e durante o Curso de Mestrado.

Aos meus alunos do Ensino Médio e Superior por terem entendido minhas constantes ausências, tão necessárias à conclusão deste estudo.

E a todos (as) aqueles (as) que direta ou indiretamente contribuíram comigo para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

A partir dos pressupostos dos estudos de Michel Foucault, esta pesquisa foi desenvolvida tendo como objeto de estudo a disciplina Filosofia no Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino, no município de Campo Grande/MS. O objetivo foi o de analisar a produção do discurso dos professores e dos alunos desta disciplina, estabelecendo um comparativo com os dispositivos reguladores estabelecidos pelo Estado e outros subsídios documentais. É uma pesquisa quanto-qualitativa, sendo subsidiada por informações fornecidas pelos professores e alunos. Os resultados indicam que a vertente discursiva centra-se na ausência de uma compreensão do que este componente curricular – disciplina Filosofia, enquanto um dos instrumentos de reflexão da realidade do aluno e de sua relação com a prática social. Contraditoriamente, constatou-se também que, embora previsto nos aparatos reguladores uma formação crítica da realidade social, o ritual adotado na mesma recai sobre um disciplinamento e de uma obrigatoriedade curricular, desvirtuando em si o espaço de reflexão e questionamento da ordem estabelecida pela prática social e cultural, comprometendo em si suas próprias finalidades e objetivos.

Palavras chaves: Ensino Médio - Disciplina Filosofia - Discursos

ABSTRACT

Using Michel Foucault's framework of analysis, the object of this research was the discipline Philosophy taught in Middle School, in the State Schooling Network of the Campo Grande Municipality. The aim was to analyze the production of the discourse of the teachers and students of this discipline establishing a comparison with the regulatory dispositions established by the State and other documentary subsidies. This quali-quantitative research was subsidized by information furnished by teachers and students. results showed that a discursive tendency was centered around the absence of an understanding of what this curricular component - the discipline of Philosophy, as one of the elements of reflexion of the student's reality and its relation with social practice. Contradictorily, it was also found that despite the prevision in the regulatory apparatus pf the formation of a critical consciousness of the social reality, the ritual adopted resulted in a disciplinary formation and a curricular obligation. corrupting the space of reflection and interrogation of the order established by social and cultural practice thus compromising its very finalities and objectives.

Keywords: Middle Schooling - the Discipline Philosophy - Discourses.

LISTA DE QUADROS E ANEXOS

Quadro 01 - Professores que ministram a disciplina Filosofia na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul na condição de professores convocados e suas respectivas formações.....	61
Quadro 2 - Professores que ministram a disciplina Filosofia na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul na condição de professores efetivos com aulas complementares e suas respectivas formações.....	63
Quadro 3 - Professores que ministram a Disciplina Filosofia na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no Município de Campo Grande e suas respectivas formações.....	64
Quadro 4 – Competências da área de ciências humanas e suas tecnologias, segundo o referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio.....	71
Quadro 5 – Competências e habilidades da disciplina Filosofia, segundo o referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.....	71
Quadro 6 – Conteúdos a serem trabalhados na disciplina Filosofia, segundo o referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, nos respectivos anos do ensino médio.....	72
Quadro 7 – Referências bibliográficas da disciplina Filosofia, segundo o referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, nos respectivos anos do ensino médio.....	74
Quadro 8 – Novas competências e habilidades da disciplina Filosofia, segundo o referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.....	75
Quadro 9 – Novos conteúdos a serem trabalhados na disciplina Filosofia, segundo o referencial curricular de Filosofia da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, nos respectivos anos do Ensino Médio.....	76
Quadro 10 – Números, formação e percentuais dos professores que responderam o questionário.....	80
Quadro 11 – Questões respondidas pelos professores participantes deste estudo.....	81

Quadro 12 – Questões respondidas pelos alunos participantes deste estudo.....	83
Tabela 1 - Situação geral dos professores efetivos e convocados que ministram a disciplina Filosofia na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no Município de Campo Grande.....	65
Tabela 2 – Dados gerais dos professores participantes deste estudo.....	80
Anexo 1 – Apresentação da Pesquisa aos professores.....	102
Anexo 2 – Termo de Consentimento aos professores.....	103
Anexo 3 – Termo de Anuência dos professores.....	104
Anexo 4 – Termo de Consentimento às Unidades Escolares.....	105
Anexo 5 – Termo de Anuência das Unidades Escolares.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO13

CAPÍTULO I

O “MÉTODO” DE ANÁLISE ARQUEOLÓGICO DESTE ESTUDO.....21

1.1 A DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS E AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS	23
1.2 AS REGULARIDADES DISCURSIVAS	30
1.2.1 A formação de objetos	30
1.2.2 A formação das modalidades enunciativas	31
1.2.3 A formação de conceitos	31
1.2.4 A formação de estratégias	32
1.3 REFLEXÕES GERAIS E COMPLEMENTARES SOBRE O MÉTODO	33

CAPÍTULO II

A FILOSOFIA: DISCURSOS DAS PRÁTICAS SOCIAIS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 36

CAPÍTULO III

DISCURSOS DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS..... 60

3.1 DADOS QUANTITATIVOS E MECANISMOS NORMATIZADORES	60
3.2 OS PROFESSORES.....	79
3.3 OS ALUNOS	82
3.4 AS ANÁLISES DOS DISCURSOS	83

CONSIDERAÇÕES FINAIS 99

ANEXOS..... 102

REFERÊNCIAS 107

Nenhum movimento, nenhuma
pose, nenhum gesto é belo em si,
todo movimento só é belo quando
expresso em verdade e sinceridade.

Isadora Duncan

INTRODUÇÃO

A felicidade consiste, sobretudo,
em querer ser o que se é.

ERASMO DE ROTTERDAM

O interesse pelo tema “Filosofia no Ensino Médio” remonta ao último ano do Curso de Graduação em Filosofia, no qual pela primeira vez na história deste, um grupo de acadêmicos estagiários, do qual fiz parte e atuei como coordenador, realizou o Projeto de Extensão Universitária intitulado: “Projeto Mini-cursos Qualidade de vida no cotidiano” (2001).

Éramos supervisionados pela professora responsável pela disciplina “Prática de Ensino”, e as nossas atividades foram desenvolvidas com alunos do Ensino Médio de uma escola pública da região periférica do município de Campo Grande/MS. Esses mini-cursos eram rotativos, de forma a possibilitar que, após 5 (cinco) sábados consecutivos, todos os inscritos tivessem participado de todos. Foram tratadas temáticas sobre: “afetividade”, “auto-estima”, “Filosofia na escola”, “valores éticos” e “política e pós-modernidade”.

Tal experiência colaborou para despertar em nós, enquanto acadêmicos, o gosto pelas questões filosóficas e o interesse pela organização política da classe de “Filósofos” e “Professores de Filosofia”, em nosso Estado.

Após nossa formatura, realizamos várias reuniões do grupo, agora na condição de ex-estagiários, já graduados em Filosofia. Em uma dessas reuniões, decidimos criar a “Associação de Filósofos de Mato Grosso do Sul” (AFIL-MS), onde exerci o cargo de presidente, atuando por duas gestões.

Enquanto Associação tivemos tímidas conquistas, pois funcionou legalmente, e não de fato, o que impossibilitou um efetivo exercício político da categoria de “Filósofos”, ou “Professores de Filosofia”.

Apesar das poucas conquistas, conseguimos organizar algumas atividades, dentre elas: 1º Seminário de Educação para o pensar: uma reflexão sobre o ensino de Filosofia e sociologia (2003), no município de Campo Grande-MS, destacando as perspectivas para as disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Público de Mato Grosso do Sul, por meio do discurso da Secretaria de Estado de Educação

(SED/MS), materializado por seus representantes, a partir da Resolução SED/MS, nº 1453, de 18 de dezembro de 2000. Naquela época foi introduzida a disciplina Ciências Sociais no Currículo do Ensino Médio, e, por meio de orientações verbais, foi solicitado aos professores responsáveis que trabalhassem, nesse componente curricular, conteúdos das áreas de Filosofia, Antropologia, Sociologia e Psicologia.

No Seminário de 2003, houve a participação de vários docentes expondo suas experiências no que se refere ao ensino de Filosofia e Sociologia em escolas no município de Campo Grande-MS, enfatizando a responsabilidade sócio-educativa do Filósofo, do Sociólogo e do Cientista Social no processo de construção do conhecimento. De igual relevância foram os discursos acadêmicos locais, materializados nas falas de coordenadores e professores dos Cursos de Graduação em Filosofia e Mestrado em Educação (UCDB) e Graduação em Ciências Sociais (UFMS).

A partir de maio de 2002, mesmo ainda imbuído do espírito “gregário”, de juntar-me e de agrupar-me aos colegas de formação, comecei também a desenhar meu caminho singular, iniciando o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em “Prática Docente no Ensino Superior e Uso das Tecnologias”.

Nesse Curso, ainda preocupado com a Filosofia, apresentei um relatório de monografia intitulado: “A Ação Didática do Professor de Filosofia”, destacando a importância e a possibilidade da didática como elemento positivo na prática docente do professor de Filosofia. Foi também nesse momento que se deu o meu primeiro contato com o orientador desta pesquisa de dissertação, a partir de suas aulas na disciplina “Políticas Públicas do Ensino Superior”.

No segundo semestre de 2002, passei a lecionar como professor no Ensino Superior, as disciplinas de “Filosofia Geral” e “Filosofia da Educação”, no Curso de Graduação em Pedagogia, na Universidade Regional do Desenvolvimento do Pantanal (UNIDERP) e, posteriormente, passei a atuar no Curso de Graduação em Direito da Instituição de Ensino Superior, onde até hoje ministro as disciplinas de “Filosofia e Ética”, “Sociologia Geral e Jurídica” e “Antropologia e Psicologia Forense”.

Em fevereiro de 2003, ainda na presidência da AFIL-MS, firmamos um acordo com o Instituto Packter - RS, que mantinha parceria com a Faculdade Pe. João Bagozzi, de Curitiba- PR, para oferecer, em Campo Grande-MS, o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em “Filosofia Clínica”. Este, apesar das críticas e objeções recebidas pela academia local quanto à sua validade, foi o primeiro curso

em nível de especialização em “Filosofia” oferecido no Estado, com a devida chancela do Ministério da Educação/MEC.

No segundo semestre de 2004, vinculei-me como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS – Curso de Mestrado, onde cursei regularmente a disciplina: “Educação, Poder e Práticas Sociais”, ministrada pelo orientador desta pesquisa. Nessa disciplina tive o primeiro contato com as leituras foucaultianas e, posteriormente, passei a frequentar o “Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos” (GEIARF).

Na categoria de egresso da primeira turma do Curso de Especialização em “Filosofia Clínica” no Estado, participei da assembleia de fundação da “Associação de Filósofos Clínicos de Mato Grosso do Sul” (AMSFIC), em 2005, onde passei a exercer o cargo de Presidente do Conselho de Ética.

No final de 2005, fui aprovado no Concurso Público para a carreira do grupo do magistério da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, para ministrar o componente curricular “Filosofia”, disciplina oferecida no Ensino Médio.

Em fevereiro de 2008, passei a fazer parte, como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, no Curso de Mestrado. Coincidentemente, nesse mesmo ano, ocorreu a promulgação da Lei Nº 11.684/2008, tornando obrigatória a disciplina “Filosofia” nos currículos dos cursos de Ensino Médio, motivando-nos a adotá-la como tema de nossa pesquisa, passando a ser compreendido como imperativo e necessário.

Com isso, o presente estudo partiu da problematização da Disciplina Filosofia no Ensino Médio, no município de Campo Grande, enquanto contexto determinado, refletindo uma prática social e política que tem origem na elaboração de discursos, enquanto um tempo ideológico e de interesses.

Tem, como proposta investigativa, o objetivo de analisar a produção do discurso dos professores e dos alunos da disciplina Filosofia no Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no município de Campo Grande, estabelecendo um comparativo com o aparato regulador vigente (LDB 9394/96 e Referencial Curricular para o Ensino de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul/SED/MS -2006/2009) com outros subsídios levantados nas respostas dos questionários aplicados aos alunos matriculados no Ensino Médio, da Rede Estadual, em 2009, que cursaram a referida

disciplina, e com professores que, também, no mesmo ano, eram responsáveis pela disciplina.

Com fontes documentais e empíricas, podemos afirmar que a pesquisa realizada pode ser caracterizada como quanto-qualitativa, sendo subsidiada por informações por incidência (número ou percentual) e por análises das respostas abertas, de livre manifestação dos professores e alunos. As leituras documentais são consideradas dispositivos regulatórios enquanto medidas adotadas pelo Estado no período compreendido entre 2000 a 2009. Considerando o conjunto de subsídios como feixes de relações com que buscamos pontuar os discursos produzidos em sua convergência ou divergência.

Entende-se por disciplina o conceito adotado por Michel Foucault, em seu livro: **A ordem do discurso** (2007a p.30) em que destacou:

[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele sem que seus sentidos ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.

O problema em questão vem a ter três aspectos fundamentais, o primeiro refere-se ao que Pagni (2004, p.227) apresenta:

[...] como os professores de Filosofia poderiam filosofar para que o aprendiz também fosse despertado para tal, diante de uma situação em que a determinação da cultura só ampliou a deformação profissional daqueles e apenas auxiliou a sufocar a disposição destes para aprender a pensar criticamente o tempo presente?

O segundo relaciona-se diretamente com o primeiro, remetendo-nos não mais a aspectos da formação do professor, mas ao modo tradicional de ensinar Filosofia, que traz em si um conceito de comentário (conteúdo). Segundo Foucault (2002, p.30), “o princípio da disciplina se opõe também ao documentário”. Isso por que, conforme acentua Deleuze (1992):

[...] a Filosofia está entulhada de discussões sobre os juízos das atribuições (natureza) e o juízo da existência (divino) e suas reduções possíveis [o ensino de Filosofia é...], ou sua irredutibilidade [o ensino de Filosofia não pode ser reduzido a...]. Mas trata-se sempre do verbo ser. (DELEUZE, 1992, p. 50-60)

A prática pedagógica do ensino de Filosofia relaciona-se mais às experiências pessoais do que ao domínio do conteúdo e a sua importância na formação.

O terceiro aspecto é aquilo que é requerido além do princípio de uma disciplina, que Foucault define como:

[...] em uma disciplina diferentemente do comentário o que é suposto no ponto de partida não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas. (FOUCAULT, 2007a, p.30).

Cabe enfatizar que uma disciplina, no currículo proposto para qualquer escolarização, não pode ser compreendida como “[...] a soma de tudo que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade” (FOUCAULT, 2007a, p.31).

A partir dessas reflexões iniciais sobre a concepção de disciplina é possível observar que o problema do nosso estudo delimita-se na investigação da disciplina Filosofia, por meio da prática pedagógica, e da operacionalização de seus conteúdos, no sentido de possibilitar tanto aos professores que ministram a disciplinas quanto a seus alunos proposições novas sobre a realidade.

Para lidar com essa problemática e com sua rede de relações foi feito um movimento proposto pela “arqueologia do saber” que envolve informações documentais e dados quantitativos referentes aos professores que atuam na disciplina Filosofia no Ensino Médio em Campo Grande/MS.

Esse levantamento documental ocorreu na SED/MS, com o objetivo de identificar os professores que ministram a referida disciplina, momento em que se buscou as seguintes informações: nome; escola; condição funcional (convocado ou efetivo); endereço e tempo de serviço. Ainda nesse Órgão, foi feito contato com os técnicos para solicitar os referenciais curriculares adotados no Estado para esta disciplina e outros dispositivos normatizadores que os complementam.

Com a lista dos endereços eletrônicos fornecidos pela Coordenadoria de Educação Básica – COEB/SED/MS e pelo “Grupo de Discussão” vinculado à “Associação de Filósofos de Mato Grosso do Sul/AFIL-MS”, houve a intenção de se

aplicar o questionário (Quadro 11) a todos os professores da rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, do Município de Campo Grande.

Na lista eletrônica constavam 296 (duzentos e noventa e seis) endereços de pessoas cadastradas, graduadas ou não em Filosofia. Num primeiro momento, foi enviada para cada endereço uma correspondência (Anexo 1) informando sobre o nosso estudo e solicitando a manifestação do interesse de participar ou não da pesquisa, o que ocorreu no mês de junho de 2009.

Até o final do mês de outubro do mesmo ano, tivemos o aceite de 10 (dez) professores. A estes foram enviados o questionário (Quadro 11), retornando apenas 5 (cinco) até meados de novembro.

Em função do número reduzido de retorno, o questionário (Quadro 11) foi sendo enviado para a mesma listagem, independente de manifestação anterior de interesse em participar do estudo. Isso ocorreu na tentativa de se estabelecer o percentual mínimo de procedimentos estatísticos (25 a 30% de amostragem).

O retorno obtido foi de apenas 3 (três) questionários (Quadro 11), perfazendo um total de 08 questionários respondidos via eletrônica. Além dos 8 (oito) questionários respondidos eletronicamente, foram distribuídos 20 questionários (Quadro 11) impressos, entre as unidades escolares no município de Campo Grande, selecionadas aleatoriamente, tendo-se a cautela de observar se o professor já havia respondido eletronicamente.

Em todas as unidades escolares, os professores solicitaram responder num outro momento, pedindo que o questionário pudesse ser devolvido em outro dia. Embora tenhamos passado para recolher os questionários, mais de uma vez em algumas unidades escolares, até dia 5 de dezembro de 2009, tivemos um retorno de apenas 35% destes, equivalendo a 7 (sete).

O total de professores que responderam ao questionário, tanto via eletrônica como via impressa, no município de Campo Grande-MS, foi de 15, destes: 8 (oito) são graduados em Filosofia; 4 (quatro) em História; 1 (um) em Pedagogia; 1 (um) em Ciências Sociais e 1(um) em Letras. Sendo assim, 53% da população alvo são graduados em Filosofia e 47 % em outras áreas de humanas e sociais.

No município de Campo Grande, concentram-se 54 unidades escolares de Ensino Médio (22% do total das unidades que oferecem o Ensino Médio no Estado). Desse universo de unidades escolares selecionou-se 17,5% dos professores que ministram a disciplina Filosofia nesse nível de ensino, num total de 86 (oitenta e seis) professores, sendo 53 (cinquenta e três) efetivos e 33 (trinta e três) convocados.

Esse detalhamento inicial dos procedimentos metodológicos do campo de pesquisa relacionado aos professores torna-se necessário, neste momento, no sentido de explicitar não só as dificuldades, mas a complexidade do universo empírico nesta pesquisa.

O segundo grupo de informantes deste estudo foram alunos do 3º ano do Ensino Médio, que tivessem cursando a disciplina Filosofia no Ensino Médio no ano de 2009. Para isso, foram selecionadas duas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, no município de Campo Grande, uma localizada na região central e outra em um bairro da Capital, sendo que ambas deveriam ter o período de funcionamento do Ensino Médio no matutino, vespertino e noturno, no ano letivo de 2009.

Cada unidade foi codificada, recebendo: letra “A” a unidade central e “Z” a localizada em um bairro. Em cada escola, foram cadastrados os alunos seguindo uma ordem numérica de 1 (um) ao número máximo de participantes do estudo. O total de questionários aplicados na unidade “A” foi de 101 (cento e um) e na unidade “Z” foram 115 (cento e quinze), totalizando 216 (duzentos e dezesseis) alunos informantes.

Cabe destacar que toda essa fase da pesquisa exigiu constantes adequações do ponto de vista do método e dos procedimentos técnicos adotados. Definiu-se, inicialmente, por exemplo, que os alunos participantes do estudo seriam aqueles cujos professores tivessem respondido ao questionário. Essa intenção não foi possível ser efetivada por conta da morosidade ou da não informação por parte dos professores.

Mesmo assim, com todas as limitações e dificuldades, nosso propósito permaneceu: explicitar o funcionamento simultâneo da disciplina Filosofia em um processo de rede oriundo de orientações normativas dos discursos elaborados pelos professores e pelos alunos, quando responderam às perguntas formuladas sobre nosso estudo, iluminando estes subsídios enquanto domínio teórico, os Referenciais de Michel Foucault.

Com isso, este Relatório de Dissertação se estrutura em três momentos, distribuídos em Capítulos assim detalhados:

O Capítulo I, cujo título é: **O “método” de análise arqueológica deste Estudo tem** por finalidade fazer uma breve apresentação de parte da base epistemológica da análise foucaultiana - de arqueologia - que subsidiou nosso estudo. O que abrange a descrição enunciativa e formação discursiva em suas principais regularidades.

Com o título: **A Filosofia: Discursos das práticas sociais e práticas pedagógicas**, este é o II Capítulo, em que se faz breve ensaio sobre o surgimento da Filosofia enquanto saber acadêmico, abordando o movimento de presença e ausência da Filosofia na Educação Escolar Brasileira e seus principais desdobramentos.

No III Capítulo, com o título: **Discursos da disciplina Filosofia no ensino médio, no município de Campo Grande/MS** - são descritos alguns dados quantitativos e analisados os mecanismos normatizadores da Disciplina Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, no Município de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, com o propósito da utilização de um conjunto de artefatos documentais e empíricos encontrados durante nosso estudo.

Nas linhas considerativas, é feito um balanço geral da situação da prática pedagógica da Disciplina Filosofia no Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, evidenciando-se que tal prática ocorre num ritual de disciplinamento, à luz do que nos esclarece Michel Foucault em suas obras. Enfatiza-se que, apesar dos mecanismos regulatórios determinarem esse componente curricular enquanto mais uma disciplina obrigatória, há fatores operacionais como a não clareza do próprio professor responsável por esta, o que inviabiliza que o Ensino de Filosofia seja de fato uma situação que provoque reflexões sobre as diferentes formas de cuidar de si e de entender as relações postas na sociedade no momento atual, reforçando a condição de submissão e assujeitamento aos diferentes interesses que circulam nas relações entre o saber e o poder.

CAPITULO I

O “MÉTODO” DE ANÁLISE ARQUEOLÓGICO DESTE ESTUDO

“Não me perguntem quem eu sou e
não me digam para permanecer o
mesmo”

Michel Foucault

Este capítulo tem por finalidade apresentar aos leitores o método de análise arqueológico deste estudo, a partir dos Referenciais de Michel Foucault, que subsidiou todo o movimento epistemológico e metodológico adotados durante nossas reflexões e decisões para os procedimentos adotados.

No prefácio da obra, *As palavras e as coisas* (1966), Michel Foucault já introduz o seu método de análise da arqueologia. Ele a apresenta como mais do que uma obra de história no sentido tradicional desta palavra, isto é, apresenta-a como uma arqueologia enunciando:

[...] não se tratará, portanto, de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a episteme onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; neste relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. Mais do que uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma “arqueologia”. (FOUCAULT, 2007b, p. XVII-XIX)

Apesar de ser na parte introdutória da obra, o autor explicita com bastante evidência o que ele denomina como sendo uma postura arqueológica do investigador e destaca: “[...] os problemas de método suscitados por tal “arqueologia” serão examinados em uma próxima obra”, o que mais tarde fez, com a publicação da obra: “A Arqueologia do saber” (1969).

Ainda ao prefaciá-la da obra “As palavras e as coisas”, Foucault destaca que: “[...] a investigação arqueológica mostrou duas grandes descontinuidades na episteme da cultura ocidental: aquela que inaugura a idade clássica (por volta dos

meados do século XVII) e aquela que, no início do século XIX, marca o limiar de nossa modernidade”.

Com isso, ele passou a questionar a linearidade histórica como um movimento ininterrupto da *ratio* europeia desde o Renascimento até os nossos dias, afirmando:

[...] toda esta quase-continuidade ao nível das ideias e dos temas não passa, certamente, de um efeito de superfície; no nível arqueológico, vê-se que o sistema das positivities mudou de maneira maciça na curva dos séculos XVIII e XIX. Não que a razão tenha feito progressos; mas o modo de ser das coisas e da ordem que, distribuindo-as, ofecerece-as ao saber, é que foi profundamente alterado [...].” (FOUCAULT, 2007b, p. XIX)

Foucault postula, pois, que os conhecimentos se engendram, as ideias se transformam e agem umas sobre as outras; esta sua visão destoa da interpretação dos historiadores que até então não haviam atentado para tais redes de relações. Por conta disso, uma coisa é certa para Foucault:

[...] a arqueologia, dirige-se ao espaço geral do saber, as suas configurações e ao modo de ser das coisas que aí aparecem, define sistemas de simultaneidade, assim como a série de mutações necessárias e suficientes para circunscrever o limiar de uma positividade nova. [...] (FOUCAULT, 2007b, p. XX)

É, portanto, na *A arqueologia do saber* (1969) que se observa claramente o solo de problematização metodológica do processo da análise discursiva no sentido foucaultiano. Ao elaborar essa obra, o autor apresenta uma possibilidade de análise e destaca as características de regularidades que são intrínsecas a ela. Com isso, ele pretende estabelecer um domínio ao qual esta análise é suscetível, definindo seus limites e sua autonomia. São essas as principais preocupações de Michel Foucault no tocante à análise descritiva do discurso em “*A Arqueologia do saber*” (1969).

É nesse trabalho que Foucault traça a especificidade de uma metodologia descritiva do discurso, fazendo vir à tona as regras que definem um modo de produção dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias e efeitos de verdade. Isso, por si só, possibilita que ele se liberte do tema da continuidade, coloque em suspense as unidades impositivas de maneira mais imediata e despreze as continuidades irrefletidas, fazendo emergir o terreno dos fatos de discurso e, com isso, teorizando uma descrição dos acontecimentos discursivos.

1.1 A descrição dos enunciados e as formações discursivas

Para avançar no entendimento deste método de análise, talvez seja necessário adentrarmos às noções empreendidas pelo próprio Foucault, quanto a “discurso”, “enunciados”, “formações discursivas”. Nesse sentido, esclarece:

[...] chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva [...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (...) domínio geral de todos os enunciados [...] grupo individualizável de enunciados (...) prática regulamentada, dando conta de certo número de enunciados [...]. (FOUCAULT, 2007c, p.90 e 135).

Isso exige suas condições de existência, de domínio e sua regulamentação, explicando então que carregam em si:

[...] A ideia contida nas expressões “condições de existência”, “domínio”, “grupo individualizável” e “prática regulamentada”, usadas nas definições anteriores, é básica para entendermos a definição de enunciado como “função de existência” a qual se exerce sobre unidades como frases, preposições e atos de linguagem: ele é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente [...] trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 2007c, p. 32 e 99).

Foucault parece definir o discurso como “um conjunto de enunciados que provêm de um mesmo sistema de formação” e manifesta-se “constituído por um conjunto de enunciados para os quais pode definir um conjunto de condições de existência”. Ele funciona como uma instância que dá conta da realidade dos enunciados.

Para se chegar aos enunciados, faz-se necessário, porém, a suspensão de todas as formas imediatas de continuidade tradicionalmente consagradas, assim como a revisão de sínteses pré-concebidas, suprimindo-se unidades, categorias ou conceitos e possibilitando a diversificação ou a conservação do tema da continuidade. À medida que suspendemos as sínteses imediatas, as continuidades tradicionais, surge a possibilidade de se ver emergir o enunciado em sua singularidade e repetição.

Nesse sentido, complementa Foucault: “[...] uma vez suspensas essas formas imediatas de continuidade, todo um domínio encontra-se, de fato, liberado” (2007c,

p.30). O enunciado acaba sendo concebido por Foucault como uma função de cruzamento de um domínio de estruturas e unidades possíveis.

Foucault, ao afirmar que o enunciado “tem sempre as margens povoadas por outros enunciados” (FOUCAULT, 2007c, p.112) trabalha concomitantemente com a ideia do interdiscurso, com a evidência da heterogeneidade e, conseqüentemente, reafirma a importância da análise arqueológica, por conta de que:

[...] não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, nele se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 2007c, P.114)

Outro ponto importante é que o enunciado se apresenta sempre inserido numa realidade material que o constitui. O enunciado necessita então de uma substância, de um suporte, de um lugar e de uma data. Isto é, um espaço onde ele possa ser distribuído, um tempo de manifestação e uma localidade social geográfica, econômica ou linguística. Com isso, é possível destacar que a sua materialidade é conferida pelo conjunto de instâncias e regras que o tornam possível e que regulam a sua repetição.

Cabe salientar que a descrição do enunciado numa visão foucaultiana não deve ser restrita nem à análise lógica e nem a uma análise gramatical, mas está situada num nível específico e peculiar de descrição. Nas palavras do próprio Foucault, a existência do enunciado define-se nestes termos:

[...] existência que faz aparecer algo distinto de um puro traço, mas como um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou uma operação individual, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível [...] (FOUCAULT, 2007c, p. 142-143)

Tal existência não se trata de uma existência escondida; em contrapartida, tampouco é visível, isto é, a função enunciativa se exerce por meio de elementos significantes efetivamente produzidos através de frases e proposições lógicas, o que a caracteriza como não escondida.

Por outro lado, acaba se tornando não visível devido ao fato que se exerce por meio de outras unidades, como frases e proposições, e não ao lado, por baixo ou

por cima, ou seja, existe a suposição de que como é fato a existência do significado e do significante, também há a suposição de todos os outros tipos de análise linguística, mas que contraditoriamente não se identifica com eles.

É possível inferir que o nível enunciativo proposto por Foucault encontra-se, portanto, entre a materialidade bruta das formulações e a regularidade das frases e das proposições. Para que isso fique claro, torna-se imperativo que saibamos que por formulações ele considera o ato individual ou coletivo que faz surgir, valendo-se da materialidade, um conjunto de signos. Já por frase, entende-se a unidade analisada pela gramática e, por fim, por proposição, a unidade lógica.

Foucault, ao tratar dos enunciados, ou melhor, da análise enunciativa, evidencia três características primordiais para tal análise: a raridade, a exterioridade e o acúmulo.

Com a característica da raridade, a análise foucaultiana procura estabelecer uma lei de raridade, mostrando por que determinadas *performances*, isto é, todo um conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua, natural ou artificial, numa determinada época, foram formuladas ou não. Com isso, a análise dos enunciados e das formações discursivas procura distanciar-se da analítica vigente, fugindo de uma interpretação que incide sobre o problema do sentido, seja ele implícito, soberano ou comunitário.

Ao descrever os enunciados em sua exterioridade, Foucault direciona-nos a percebê-los na sua dispersão e, com isso, atentarmos para a consideração de sua descontinuidade, apreendendo sua própria irrupção no lugar e no momento em que se produziram, para reencontrarmos sua incidência de acontecimento.

Quanto à característica do acúmulo, ela permite analisar uma relação de diversidade entre os enunciados e a temporalidade, permite libertar o discurso passado da situação de inércia e resgatar algo de sua vivacidade perdida no tempo e no espaço. Essa característica dos enunciados permite que se analisem os documentos, em certa medida, semelhante à história empírico-positiva, com um diferencial, ela torna-se peculiar, no sentido de tornar claro que modo de existência pode caracterizar os enunciados, isto é, porque tais enunciados subsistem no tempo, conservam-se, são utilizados, são esquecidos, por vezes são destruídos, independente de sua enunciação.

A partir dessas noções de enunciado descritas anteriormente, Foucault passará a versar sobre funções enunciativas e formação discursiva, neste momento apresentará o enunciado como mais do que um simples elemento, descrevendo-o

como algo essencial do discurso. Dessa forma, o enunciado é uma função que se exerce profundamente no que se refere às unidades, como a frase e a proposição.

Isso infere que há uma correlação entre descrição da função enunciativa, coincidindo com a descrição de formações discursivas, que possibilitarão a delimitação da noção chamada de prática discursiva, a saber:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram para uma época dada, e uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2007c, p. 153-154)

Anterior a isso, talvez seja fundamental recuperar a questão do “discurso” em Foucault. Este termo ocupa um dos temas centrais do seu trabalho. Ele mesmo descreve a Arqueologia como uma modalidade de análise do discurso: “A arqueologia, como eu a entendo, não é parente da geologia (análise do subsolo) nem da genealogia (como descrição dos começos e das sucessões) ela é análise do discurso na modalidade de arquivo” (FOUCAULT, *apud* CASTRO, p. 117)

Com isso, Foucault propõe sua teoria para análise do discurso, isto é, a arqueologia. Na arqueologia e através dela, direciona-se a identificar os enunciados discursivos, ligando-os diretamente a formações discursivas e responsabilizando-os pelo que ele chamará de geração do arquivo, que se trata de um “horizonte geral a que pertencem a descrição das formações discursivas, a análise das positivities, a demarcação do campo enunciativo” (FOUCAULT, 2007c, p.151).

Quanto a essa questão do campo enunciativo, anteriormente elencado, o próprio Foucault esclarece:

O domínio dos enunciados assim articulados por um *a priori* históricos, assim caracterizado por diferentes tipos de positividade e escondido por formações discursivas distintas [...] é um volume complexo em que se diferenciam regiões heterogêneas e em que se desenrolam segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor. Ao invés de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes em outro lugar, temos nas práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo a sua possibilidade e campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado e coisas de outro) que proponho chamar de arquivo [...] trata-se do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios [...] tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo. [...] O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] é o que define o sistema de enunciabilidade do enunciado-acontecimento. [...] é o sistema de seu

funcionamento. [...] entre tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados substituírem, e ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral de formação e de transformação dos enunciados. [...] O arquivo não é descritível em sua totalidade e incontornável em sua atualidade. (FOUCAULT, 2007c, p. 148-150)

Ao pontuar esses elementos, ele parece indagar mais profundamente sobre a descrição dos enunciados. E, nesse questionamento, procura verificar como a descrição de tais enunciados pode integrar-se à análise das formações discursivas, propondo-se a refletir até que ponto é possível afirmar que a análise das formações discursivas trata-se de uma descrição dos enunciados. Neste quesito, ele complementa:

[...] partindo do problema da descontinuidade no discurso e da singularidade do enunciado (tema central) procurei analisar, na periferia, certas formas de grupamentos enigmáticos; mas os princípios de unificação com que me deparei e que não são nem gramaticais, nem lógicos, nem psicológicos, e que, por conseguinte, não podem referir-se nem a frases, nem a proposições, nem a representações, exigiram que eu voltasse para o centro, ao problema do enunciado e que tentasse elucidar o que é preciso entender por enunciado. E considere, não que eu tenha construído um modelo teórico rigoroso, mas que tenha liberado um domínio coerente de descrição – do qual, se não estabeleci o modelo, pelo menos abri e preparei a possibilidade – se tiver conseguido ‘fechar o círculo’ e mostrar que a análise das formações discursivas está bem centrada na descrição do enunciado em sua especificidade [...] (FOUCAULT, 2007c, p 132-133)

Não há como se falar, portanto, na fundamentação de um método de análise do discurso na visão foucaultiana sem se ter evidente a necessidade de uma teoria da descontinuidade no discurso, da constatação da singularidade do enunciado e, concomitantemente, de se perceber como as formações discursivas estão direta ou indiretamente ligadas às descrições dos enunciados.

Ainda nessa direção, Foucault retoma a questão da formação discursiva, mostrando que o elemento que a constitui trata-se do “princípio de dispersão e de repartição dos enunciados” (FOUCAULT, 2007c, p. 124).

Tal princípio é referencial e determinante, no sentido de tornar patente o que deve ser dito, dentro de uma determinada área e em conformidade com a posição que ocupa nessa mesma área.

Foucault amplia esse tema evidenciando:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para

que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2007c, p. 82)

Dessa forma, a análise do discurso e a descrição dos enunciados são compatíveis, e a articulação entre ambas torna-se imperativa e indispensável, no sentido de definir precisamente o foco de análise arqueológica: o discurso. Nesse sentido, observa Machado:

[...] não existe, então, incompatibilidade entre análise do discurso e descrição dos enunciados. Os discursos são analisados ao nível do enunciado e o que circunscreve, delimita e regula um grupo de enunciados é uma formação discursiva. Não existe contradição e sim correspondência que se realiza entre os quatro tipos de regras de formação que caracterizam uma formação discursiva e as quatro relações que determinam o modo de existência do enunciado. “Descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições que ela supõe e a maneira como eles se articulam é procurar desvelar o que poderá se individuar como formação discursiva”. E Foucault continua explicitando a relação que nos interessa estabelecer: “O que foi definido como ‘formação discursiva’ esconde o plano geral das coisas ditas ao nível específico dos enunciados. As quatro direções em que analisamos (formação dos objetos, formação das posições subjetivas, formação dos conceitos, formação das escolhas estratégicas) correspondem aos quatro domínios em que se exerce a função enunciativa”. (MACHADO, 2006, p. 170).

Ao que tudo indica, parece certo que a preocupação central de Foucault não é com o discurso propriamente dito, este enquanto possibilidade de expressar uma ideia ou uma linguagem. Ele atenta para as condições de possibilidades, destacando-as como as condições da formação discursiva. Talvez seja possível afirmar, ainda que timidamente, que o seu método arqueológico, por meio da descrição do discurso refere-se a uma espécie de “denúncia” das regras que condicionam o seu próprio aparecimento.

Por conta disso, Foucault tem a preocupação de compreender o discurso, sendo orientado por uma regularidade. Em sua visão, contudo, as pessoas não são conscientes de tal regularidade. Discorrendo sobre a análise do discurso, ele nos ensina:

[...] só pode se referir a *performances* verbais realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o

não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para eles o fato de terem aparecido - e nenhum outro em seu lugar. (FOUCAULT, 2007c, p. 124)

É na sua obra basilar *A Arqueologia do Saber* (1969) que Foucault trabalha arduamente no intento de especificar o método arqueológico como ferramenta que possibilita descobrir e descrever as regras que direcionam os discursos, assim como compreender como tais discursos produzem objetos sobre os quais verbalizam. Talvez Foucault quisesse afirmar que a especificidade do método arqueológico:

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutível à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2007c, p. 55)

Ainda tendo o discurso como foco de análise, é imperativo que se passe uma revista sobre a constatação anteriormente destacada de que, para Foucault, deve-se romper com a ideia de que há uma continuidade no discurso, assim como torna-se fundamental abandonar a noção de que:

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “já-mais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, de presença repressiva do que ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que ele diz. (FOUCAULT, 2007c, p.28)

Se antes Foucault nos convidava a romper com a ideia de continuidade no discurso, agora tenta se afastar da tradição da fenomenologia que dá ao autor o poder de ser o fundamento de todo sentido e significado. Para ele [Foucault] não interessa mais determinar a composição da origem de um discurso e, sim, o que deu a possibilidade do aparecimento de algo considerado como verdadeiro quando este é manifestado. Foucault, por meio da arqueologia como método de análise, nos adverte: “[...] que não mais se relacione o discurso ao solo inicial de uma experiência

nem à instância *a priori* de um conhecimento, mas que nele mesmo o interroguemos sobre as regras de sua formação” (FOUCAULT, 2007c, p. 89).

1.2 As regularidades discursivas

Foucault faz introduzir quatro categorias descritivas para a análise das formações discursivas: os objetos, os sujeitos, os conceitos e as estratégias, também chamadas de regularidades discursivas.

Por sua vez, essas categorias, vistas de forma conjuntural e ajustadas ao processo metodológico foucaultiano de análise dos sistemas que instauram o enunciado como acontecimento, isto é, práticas discursivas, passam a representar etapas que podem ser discriminadas no processo entre o enunciado e a formação discursiva.

1.2.1 A formação dos objetos

Ao versar sobre a formação dos objetos, Foucault coloca-a na dependência das relações que se estabelecem entre superfícies de emergência, instâncias de delimitação e regras de especificação e deixa claro que estas não são alheias ao discurso. Assim, observa:

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhanças, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições como se vê são numerosas e importantes [...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos de luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2007c, p. 50)

A finalidade de uma análise da formação dos objetos numa ótica foucaultiana não é de elaborar uma investigação semântica, muito menos evidenciar uma origem ou uma verdade dos objetos; trata-se de fazer uma referência ao conjunto de regras que permite formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, as condições basilares de sua existência.

1.2.2 A formação das modalidades enunciativas

Com relação ao sujeito, isto é, à formação das modalidades enunciativas, Foucault destaca que o domínio enunciativo não deve ter como referência nenhum sujeito individual, muito menos uma subjetividade transcendental. Ele faz uma superação da concepção do papel e da natureza do sujeito nos domínios da linguagem, que eram heranças da concepção cartesiana. Ao versar sobre as diversas modalidades enunciativas, o próprio Foucault postula que:

[...] em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na continuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva. Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão – a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. Ainda há pouco mostramos que não eram nem pelas “palavras” nem pelas “coisas” que era preciso definir o regime dos objetos característicos de uma formação discursiva; da forma, é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações. (FOUCAULT, 2007c, p. 61)

Nessa sua nova visão, o sujeito consiste em posições, lugares ocupados no discurso, por meio de suas regras de formação. Passa-se a ver no discurso um campo de regularidade para as diversas posições da subjetividade.

1.2.3 A Formação de Conceitos

No que se refere à formação de conceitos, ele procura verificá-los em sua dispersão e descrever como se organiza um campo em que os enunciados surgem e circulam. Dessa forma, estabelece igualmente que não é possível organizar conceitos como um conjunto permanente e coerente, que sejam compatíveis entre si e estruturados por meio da dedução.

Foucault salienta que o que constitui um sistema de formação conceitual é um feixe de relações, e complementa explicando:

A descrição de semelhante sistema não poderia valer por uma descrição direta e imediata dos próprios conceitos. Não se trata de fazer um levantamento exaustivo, de estabelecer os traços que podem ter em comum, de tentar classificá-los, de medir-lhes a coerência interna ou de testar sua compatibilidade mútua; não se toma como objeto de análise a arquitetura conceitual de um texto isolado, de uma obra individual ou de uma ciência em um dado momento. Colocamo-nos na retaguarda em relação a esse jogo conceitual manifesto; e tentamos determinar segundo que esquemas (de seriação, de grupamentos simultâneos, de modificação linear ou recíproca) os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso; tentamos estabelecer assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais. Esses esquemas permitem descrever não as leis de construção interna dos conceitos, não sua gênese progressiva e individual no espírito de um homem, mas sua dispersão anônima através de textos, livros e obras; dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc. Tal análise refere-se, pois, a um nível de certa forma *pré-conceitual*, ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais esse campo está submetido. (FOUCAULT, 2007c, p.66)

Diante dessas considerações, é possível inferir-se que as regras de formação dos conceitos, qualquer que seja a sua generalidade, não são o resultado depositado na história e sedimentado na espessura dos hábitos coletivos, de operações efetuadas pelos indivíduos; não constituem, pois, o esquema desencarnado de todo um trabalho obscuro, ao longo do qual os conceitos teriam mostrado por meio de ilusões, preconceitos e tradições. Conclui Foucault: “[...] para analisar a formação de conceitos, não é preciso relacioná-los nem ao horizonte da *idealidade* nem ao curso empírico das *ideias*”. (2007c, p. 70).

Ao se pontuar os conceitos como elementos do discurso, é preciso situá-los num campo discursivo para tornar possível a análise de suas condições de emergência e dispersão.

1.2.4 A formação das estratégias

Foucault também passa a tratar os temas e teorias como “estratégias” que permitem às formações discursivas dar ordem à heterogeneidade, expondo as regras

de formação que dão possibilidade para que um discurso passe a existir. Para tanto, explica que:

É preciso notar as estratégias [...] não se enraízam, aquém do discurso, na profundidade muda de uma escolha ao mesmo tempo preliminar e fundamental . Todos esses grupamentos de enunciados que devemos descrever não são expressão de uma visão de mundo que teria sido cunhada sob a forma de palavras, nem a tradução hipócrita de um interesse abrigado sob o pretexto de uma teoria [...] Estas, ao contrário, devem ser descritas como maneiras sistematicamente diferentes de tratar objetos de discurso (de delimitá-los, reagrupá-los ou separá-los, encadeá-los e fazê-los derivar uns dos outros), de dispor formas de enunciações (de escolhê-las, organizá-las, constituir séries, compô-las em grandes unidades retóricas), de manipular conceitos (de lhes dar regras de utilização, fazê-los entrar em coerências regionais e constituir, assim, arquiteturas conceituais). Essas opções não são germes de discursos (onde estes seriam determinados com antecedência e prefigurados sob uma forma quase microscopia); são maneiras reguladas (e descritíveis como tais) de utilizar possibilidade de discursos.(FOUCAULT, 2007c, p. 76-77).

Faz se necessário, portanto, constatar que o conjunto de regras estratégicas das formulações teóricas regulam os modos de utilização do discurso, pelo fato de ser semelhante aos modos de articulação de outros conjuntos de regras de formação. Dessa forma cabe enfatizar que as regra de formulações teóricas estão hierarquizadas em relação ao domínio dos objetos, dos conceitos e das modalidades enunciativas.

1.3 Reflexões gerais e complementares sobre o método

Por meio da postura arqueológica de análise, Foucault mostra que a grande função desse método é tentar compreender as condições históricas e sociais que possibilitaram a irrupção de acontecimentos discursivos. Nesse sentido, ele manifesta que:

[...] gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destaca-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (FOUCAULT, 2007c, p.56).

Com esse objetivo traçado, Foucault busca uma nova perspectiva entre os níveis da estrutura e os níveis do acontecimento. Para tanto, ele projeta um ciclo esquemático entre o enunciado e a formação discursiva.

Com base nesses fatores já elencados neste capítulo, é possível afirmar-se, com certa margem de segurança, que a análise das práticas discursivas, na perspectiva foucaultiana, busca definir os discursos enquanto práticas que obedecem a regras surgidas dentro e fora da linguagem.

Foucault está consciente e seguro ao afirmar que há um embate em torno do estatuto de verdade, do conjunto de regras por meio das quais se estabelecem o verdadeiro e o falso. Com isso, ressalta que o que a arqueologia investiga é um domínio de saber dentro de um sistema lógico, linguístico e psicológico que levará, conseqüentemente, à configuração de determinado regime de verdade.

Pode-se dizer que Foucault empreendeu uma importante análise epistemológica do surgimento das ciências humanas e de seu papel em nossa cultura, assim como realizou uma crítica à noção tradicional de sujeito.

Nesse sentido, na visão de Japiassu e Marcondes (1996):

[...] foi também grande a influência do próprio método de análise do discurso proposto por Foucault. Seu ponto de partida é o conceito de *episteme*, uma rede de significados – uma formação discursiva – que caracterizaria uma determinada época nos diversos domínios da sociedade e da cultura: da literatura à ciência, da arte à Filosofia. A *análise arqueológica* que realizou representa um método original em história das ideias [...] essa análise é essencialmente uma análise do discurso, tomando no entanto em um sentido prévio a qualquer categorização, procurando estabelecer relações não-tematizadas e examinar com rigor como as categorizações se dão no discurso, como o próprio discurso se constitui. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p.111).

Com isso, é plausível a afirmação de que tal método é dotado de uma aplicabilidade, pois se refere a um instrumental intelectual extremamente “eficiente” e/ou fundamentado, sobretudo quando convergido para o estudo dos regimes de verdade caracterizados como produções científicas. Neste quesito, vale ressaltar que a ciência se forma a partir de memórias discursivas prévias, de uma formação discursiva que aponta os sentidos possíveis e coíbe os demais sentidos.

Caminhando para as linhas conclusivas deste capítulo, em tempo, vale a pena recuperar as palavras de Alfredo Veiga-Neto, quando este versa sobre o primeiro domínio da ontologia foucaultiana, a saber: ser-saber, no que se refere à arqueologia enquanto método:

[...] a arqueologia não pergunta sobre o que motivou a enunciação de um discurso, “(essa é a pesquisa dos contextos de formação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica)”. A arqueologia procura “determinar como as regras de

formação de que depende (...) podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação”. Assim, o que interessa para a história arqueológica é buscar as homogeneidades básicas que estão no fundo de determinada episteme. Essas homogeneidades são regularidades muito específicas, muito particulares, que formam uma rede única de necessidades *na, pela e sobre a* qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes enfim. (VEIGA-NETO, 2004, p 57-58)

Talvez isso explique o possível incômodo causado pelo pensamento de Michel Foucault ao situar, na própria história, as próprias Ciências Humanas. E que isso, ao invés de ser considerado um problema, possa ser entendido como um atestado de validade de seu método arqueológico, pois tal método pode tornar-se ferramenta que permita a compreensão das construções científicas e dos sistemas de pensamento.

Portanto, alguém que opte por adotar uma perspectiva foucaultiana, cujas análises se deslocam “para fora” das proposições lógicas e das frases, buscará centrar suas indagações num outro patamar. Talvez as principais indagações que Foucault nos sugere com o método de análise arqueológico sejam: “Que visibilidades são ativadas por esse enunciado?”; “Que posições de sujeito(s) se criam com esse enunciado?”; “A que vontade de verdade atende esse ou aquele enunciado?”; “Como se engendraram os saberes que precisaram ser ativados para que se chegasse a esse enunciado?” etc.

Nesse sentido, veremos no próximo capítulo, a Filosofia por meio dos discursos das práticas sociais e das práticas pedagógicas que se engendraram e foram ativados no tempo e na história.

CAPÍTULO II

A FILOSOFIA: DICURSOS DAS PRÁTICAS SOCIAIS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

[...] existe uma ordem na
desordem [...]

Michel Foucault

No que se refere aos estudos empreendidos sobre a Filosofia, muito se tem produzido na atualidade, abordando várias facetas de um mesmo problema. Neste capítulo, faremos uma breve apresentação do surgimento da Filosofia enquanto conhecimento científico, abordando seus movimentos, e enquanto presença ou ausência na Educação Escolar Brasileira e seus principais desdobramentos.

A Filosofia, enquanto saber acadêmico teve início na Grécia, aproximadamente por volta dos séculos VI e V a. C, podendo ser caracterizada como uma síntese primeira, como tentativa de superação do mito, da leitura racional do mundo e, conseqüentemente, da valorização do homem.

A palavra Filosofia, etimologicamente, é constituída de dois radicais gregos: *philo* e *sophia*. *Philo* significa “amizade ou amor”, pois deriva de *philía*, que quer dizer “amizade e amor fraterno”. Já o radical *sofha*, significa “sabedoria” e dela provém a palavra *sophós*, que significa “sábio”. Temos então que “Filosofia”, na sua origem, trata-se da “amizade ou amor pela sabedoria, pelo saber”. Conseqüentemente, o filósofo, “aquele que é amigo ou amante do saber”, carrega uma predisposição interna de ser desejoso do conhecimento, movendo-se constantemente à sua procura e tendo atitude de respeito diante dele.

Antes do surgimento da Filosofia, a humanidade estava restrita aos domínios do mito como primeira grande possibilidade da qual o homem serviu-se para entender o desconhecido e, de algum modo, controlá-lo e submeter-se. Nesse sentido, o mito pode ser definido como:

Narrativa lendária, pertencente à tradição cultural de um povo, que explica através do apelo ao sobrenatural, ao divino e ao misterioso, a origem do universo, o funcionamento da natureza e a origem dos valores básicos do próprio povo. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p.183)

A sociedade que se orienta por concepções míticas, em que os mitos funcionam como fio condutor de suas ações, apresentará característica comunitária, pois o homem mítico não se vê propriamente como indivíduo, mas como uma célula de um todo maior, a característica da sacralidade, por conta de que para o homem mítico tudo acontece por intervenção de uma força oculta, de um Deus (poder), ou de um antepassado, e, por fim, a característica da acriticidade, em que em tudo que é feito ou dito tem que se respeitar a tradição.

Qualquer tentativa de ruptura desse postulado é sempre vista como perigosa, e qualquer rebeldia pode provocar a ira dos antepassados. Assim, pode-se afirmar que o mito é um exercício de controle quase perfeito, no sentido que deixa contido os indivíduos, por uma força irracional, de uma racionalidade absoluta de verdade. O mito acaba, portanto, por destituir o homem da capacidade crítica, tendo este que aceitar passivamente os ensinamentos de uma relativa tradição e a predestinação dos deuses, atuando no mesmo nível do preconceito formulado pelas práticas sociais.

Não satisfeitos com a situação, como já enunciado anteriormente, alguns homens imbuídos de espanto e admiração, diante das explicações dadas pela tradição mítica, iniciaram uma nova fase no processo de possibilidades de um novo pensar, fora da irracionalidade provocada pela verdade absoluta, inquestionável, e, a princípio, irreduzível, até então elaborada como pensamento da humanidade.

Tais homens, nominados mais tarde de primeiros filósofos, começaram a fazer perguntas e buscar tentativas de respostas. Com isso, procuraram saber a validade dos próprios acontecimentos e fundamentos da prática cultural, questionando a garantia das tradições recebidas dos anciãos e atribuindo a estas, até certo ponto, a categoria de fruto de fantasias e de crenças infundadas.

Esse movimento possibilitou ao homem a percepção de que todos os fenômenos, acontecimentos e ações poderiam ser conhecidos pela razão humana; inclusive a própria razão seria capaz do processo de autoconhecimento. Em suma, a Filosofia surgiu quando alguns pensadores gregos se deram conta de que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, nem mesmo isolada uma da outra de modo que precisasse ser revelada por divindades escolhidas, mas que, ao contrário, podia ser conhecida por todos por meio das operações mentais de raciocínio, que são as mesmas em todos os seres humanos.

Nesse momento, esses pensadores descobriram também que a linguagem respeita as exigências do pensamento e que, por esse mesmo motivo, os

conhecimentos produzidos pelas práticas culturais podem ser transmitidos e ensinados a todos. Isso significa que:

A Filosofia nasce, portanto, no contexto da *polis* e da existência de um discurso (*lógos*) público, dialogal, compartilhado, decisional, feito na troca de opiniões e na capacidade para encontrar e desenvolver argumentos que persuadam os outros e os façam aceitar como válida e correta a opinião emitida, ou rejeitá-las se houver fraqueza dos argumentos. Exercício do pensamento e da linguagem, a Filosofia irá diferenciar-se da palavra dos guerreiros e dos políticos porque possui uma pretensão específica, herdada dos poetas, adivinho e do rei-de-justiça: não deseja apenas argumentar e persuadir, mas pretende proferir a verdade como aquilo que é o mesmo para todos, porque, em todos, o pensamento é idêntico, se for desinteressado. [...] (CHAUI, 2002, p.44)

No entanto, essa pretensão da Filosofia de ser universal, de encontrar o acordo entre as ideias e estabelecer a identidade entre as coisas e o pensamento torna-se paradoxal e se realizará apenas como um ideal inatingível, pois de fato será feita de desacordos e de oposições entre filósofos e as práticas culturais até então estabelecidas.

Os primeiros filósofos marcam as páginas da história da Filosofia, foram aqueles que antecederam a Sócrates (sécs. VI-V a.C) e foram considerados, por conta dessa especificidade, como pré-socráticos e também como fisiólogos por se ocuparem com o conhecimento do mundo natural (*physis*):

A noite segue o dia. As estações do ano sucedem-se uma à outra. As plantas e os animais nascem, crescem e morrem. Diante desse espetáculo cotidiano da natureza, o homem manifesta sentimentos variados – medo, resignação, incompreensão, espanto e perplexidade. E são precisamente esses sentimentos que acabam por levá-lo a Filosofia. O espanto inicial traduz-se em perguntas intrigantes: o que é essa natureza, que apresenta tantas variações? Ela possui uma ordem ou é um caos sem nexos? Em suma: o que é a *physis*? (ABRÃO, 1999, p. 24).

As primeiras Filosofias eram “naturalistas”, buscavam uma explicação exclusivamente natural para os fenômenos que se manifestavam a partir de relações naturais:

A palavra grega *physis* pode ser traduzida por natureza. Mas seu significado é mais amplo, refere-se também à realidade, não àquela pronta e acabada, mas a que se encontra em movimento e transformação, a que nasce e se desenvolve. Nesse sentido, a palavra significa gênese, origem, manifestação. Saber o que é a *physis*, assim levanta a questão da origem de todas as coisas que constituem a realidade, que se manifesta no movimento. Procura saber se há um princípio único (*arkhé*, que também

quer dizer “comando”) que dirija e ordene todas as coisas do mundo, em seus diversos e contraditórios aspectos. (ABRÃO, 1999, p. 24).

Os filósofos pré-socráticos, ao procurarem a origem do mundo, lidaram com um princípio primordial, no qual tudo deriva de uma condição já existente. Nada vem do nada, surgindo assim o *arché* enquanto princípio, que é aquilo que permanece na transformação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os filósofos pré-socráticos romperam com a tradição mítica, e é por isso também que denominamos seu pensamento de naturalista, por visar explicar a natureza a partir dela própria, entender os fenômenos com base em suas causas puramente naturais.

Cabe enfatizar que se sabe pouco a respeito dos pioneiros do pensamento ocidental, de seus textos registra-se que restaram apenas fragmentos. Suas idéias só chegaram a nós por intermédio das versões apresentadas pelos pensadores que vieram depois e que os apresentaram como “primeiros filósofos”. Talvez, se não fosse esse fato, eles fossem conhecidos como escritores com pretensões vagamente científicas, com o foco de suas investigações peculiares centradas sobre a natureza.

Em meados do século V a. C, a partir da vitória de Atenas sobre os persas, em 479 a. C, estabelece-se também a marca da consolidação da democracia da cidade. Surgem novos valores, entre os quais está o valor da educação. Acreditava-se que por meio da educação deveriam se formar cidadãos aptos à vida pública, e para isso se exigia que fossem bons oradores, que soubessem argumentar em público. Dessa educação encarregaram-se os sofistas. Ao versar sobre o significado do termo “sofista”, temos:

[...] “sofista” é um termo que significa “sábio”, “especialista do saber”. A acepção do termo, que em si mesma é positiva, tornou-se negativa sobretudo pela tomada de posição fortemente polêmica de Platão e Aristóteles. Durante muito tempo os historiadores da Filosofia adotaram, além das informações fornecidas por Platão e Aristóteles sobre os sofistas, também as suas avaliações, de modo que, geralmente, o movimento sofista foi desvalorizado e considerado predominantemente como momento de grave decadência do pensamento grego. Somente no século XX foi possível a revisão sistemática desses juízos e, conseqüentemente, uma radical reavaliação histórica dos sofistas; e a conclusão à qual se chegou é que os sofistas constituem um elo essencial na história do pensamento antigo (REALE, 2003, p. 73)

Não há como subestimar a importância do movimento da sofística na história do pensamento. Nicola (2005), ao discorrer sobre tal movimento, evidencia que:

[...] seus fundadores foram os primeiros a colocar os problemas do homem no centro da reflexão filosófica, antecipando assim a iminente revolução socrática; também forjaram o fundamental conceito de **cultura** – ou seja, da formação integral do indivíduo no quadro da sociedade à qual pertencia – e passaram a utilizar a razão com tal desembaraço que merecem, na posteridade, o epíteto de *iluministas gregos*. (2005, p.41)

Talvez pelo fato de os sofistas serem estrangeiros, excluídos, assim, da condição de cidadãos, foram tratados com desprezo pela elite intelectual e não se interessaram pelos destinos da cidade. Por conta disso, não se preocupavam com o que uma argumentação poderia ter de justa ou injusta, moral ou imoral; limitavam-se a ensinar seus discípulos a aprenderem a falar e deixavam assuntos ligados justiça/injustiça, moralidade/imoralidade a cargo dos cidadãos. Porém cabe salientar:

[...] os sofistas não são meros mercenários da arte do bem falar. Se não se preocupavam com o conteúdo de um argumento é porque compartilham com os atenienses a experiência da democracia, em que o mundo humano aparece como criação do próprio homem. Nesse mundo não há um único princípio que a tudo comande, mas apenas convenções que os homens estabelecem para depois abandonar. Os valores e as verdades são instáveis e relativos. A própria linguagem, essa capacidade essencialmente humana, também não passa de convenção, sem poderes para expressar a verdade, a não ser verdades relativas de cada um. (ABRÃO, 1999, p. 37).

Por conta dessas ideias, surgiram severas críticas aos sofistas, inclusive considerando-os não filósofos, tratando-os como inimigos da Filosofia por, por meio de suas ideias, tentar abalá-la. No entanto, tornou-se impossível, contraditoriamente, conseguir ignorar tais ideias inauguradas pela sofística.

De forma geral, a sofística trata-se de uma denominação genérica do conjunto de doutrinas de filósofos contemporâneos a Sócrates e Platão, conhecidos como sofistas, e se caracteriza:

[...] pela preocupação com questões práticas e concretas da vida da cidade, pelo relativismo em relação à moral e ao conhecimento, pelo antropocentrismo, pela valorização da retórica e da oratória como instrumentos da persuasão que caracterizava a função da sofística e, em consequência, pelo conhecimento da linguagem e domínio do discurso, essenciais para o desenvolvimento da argumentação sofística. A sofística não chegou propriamente a construir uma escola, porém o termo é utilizado, frequentemente, com sentido negativo, sobretudo para designar o contraste entre o racionalismo teórico e especulativo da Filosofia de Sócrates, Platão e Aristóteles, com a atitude pragmática e antimetáfrica dos sofistas. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 252).

Diante disso, talvez possamos afirmar que a sofística desenvolveu uma complexa e profunda ação crítica sobre a moral, sobre o conhecimento e sobre a religião. Não sistematizou e ou criou, todavia, alternativas consideradas filosoficamente válidas para substituir as criticadas.

Um dos principais interlocutores dos sofistas era Sócrates, que nasce em 470 a.C e morre em 399 a. C. Sócrates, conhecido como o homem que perguntava, é um marco na história da Filosofia, a ponto de todos os que vieram antes dele receberem, apesar de suas diferenças, o nome genérico de “pré-socráticos”. Há, inclusive, quem considere que a Filosofia propriamente dita só começou, ou, ao menos, só chegou à maturidade com Sócrates. Segundo Reale (2003):

[...] não deixou escritos, mas confiou seu saber aos discípulos mediante o diálogo, na dimensão da pura oralidade. Daí a dificuldade de reconstruir sua doutrina, servindo-se de múltiplos testemunhos, frequentemente, divergentes entre si, porque cada uma das testemunhas colhia apenas alguns aspectos do ensinamento do mestre, aqueles que lhe interessavam. (2003, p. 91)

Para conhecer o pensamento socrático, torna-se necessário levar em conta todos os testemunhos que nasceram como efeito de seus ensinamentos. Sócrates era uma controvertida figura, admirado e enaltecido por alguns, de maneira particular pelos jovens, mas por outro lado criticado e combatido por outros, que, de certa forma, viam nele uma ameaça para as tradições da *polis* e um elemento pernicioso à juventude. Cabe ressaltar que o que caracterizava Sócrates era:

[...] a atividade a que vinha dedicando havia anos e que justamente suscitava o deleite e a admiração dos jovens, enquanto noutros despertava ressentimentos: conversar. Despreocupado com os bens materiais – cujo acúmulo era o objetivo da maioria -, usufruindo os prazeres sem se atormentar em viver à sua cata, mas também sem deles fugir em exageros ascetas, Sócrates dedicava-se ao que considerava, desde certo momento de sua vida, sua missão – a missão que lhe teria sido confiada pelo deus Delfos e que o tornara um “vagabundo loquaz”: dialogar com as pessoas. Mas dialogar de modo a fazê-las tentar justificar os conhecimentos, as virtudes e as habilidades que lhes eram atribuídos (PESSANHA, 1999, p.6)

Em sua Filosofia, Sócrates parece buscar a essência - ele simplesmente pergunta. Aparentemente, não ensina; quer aprender. Seu pensamento parece desprovido de conteúdo. Se não há ensinamentos, ele propõe algo e, destruindo as respostas fáceis de seus interlocutores, mostra que o pensamento deve ser mais prudente. Se as respostas saem fáceis, é porque a pergunta foi mal formulada, apenas

contornando o problema. Nesse sentido, por meio de seus diálogos com as pessoas Sócrates:

[...] levava o interlocutor a expressar opiniões referentes à sua própria especialidade, para em seguida interrogar a respeito do sentido das palavras empregadas. O resultado das questões habilmente formuladas por Sócrates – que alegava que “apenas sabia que nada sabia” – era, com frequência, tornar patente a fragilidade das opiniões de seus interlocutores, a inconsistência de seus argumentos, a obscuridade de seus conceitos. Colocados à prova, muitos supostos talentos e muitas reputações de sapiência revelavam-se infundados e, muitas ideias vigentes consagradas pela tradição manifestavam, seu caráter preconceituoso e sua condição de meros hábitos mentais ou simples construções verbais sem base racional. Evidenciava-se a ignorância da própria ignorância: situação que, não sendo ultrapassada, prenderia a alma num estéril engano e, o que era mais trágico. Deixá-la-ia distante de si mesma, apartada de sua própria realidade. (PESSANHA, 1999, p.6-7)

Com isso, ele propunha como ideal a conquista da virtude, que segundo ele era sinônimo de sabedoria. Para alcançá-la, a mente precisava ser treinada, isto é, disciplinada por meio de exercícios. O processo de disciplina mental tinha como ponto de partida o próprio indivíduo.

A frase “Conheça-te a ti mesmo”, que estava escrita no templo do deus Apolo, era o lema de sua Filosofia, constituindo-se na recomendação básica que fazia a todos os seus discípulos. Quanto aos seus discípulos:

[...] os que aceitavam submeter-se à fase construtiva da dialogação socrática -, aquele reconhecimento da ignorância do exato significado das palavras representava a oportunidade de um verdadeiro renascimento: o renascer na consciência de si mesmo, na condição preliminar para a tomada de posse da própria alma. Para outros, porém, era o desmoralizar do prestígio em plena praça pública. Ou então, era o estabelecimento de questões e dúvidas ali onde havia séculos persistia a cega certeza dos preconceitos e das credências: no âmbito dos valores morais e religiosos, que orientavam a conduta dos indivíduos, mas também serviam de base às instituições políticas. (PESSANHA, 1999, p. 7)

Assim, Sócrates é considerado:

[...] o filósofo ateniense que se torna mestre de todos, desinteressado e impelido por uma forte motivação ético-antropológica, que libera as consciências com seu diálogos e que depois universaliza e radicaliza seu pensamento, que nesta época de despertar interior e de libertação do indivíduo se choca com o poder político e religioso da *pólis*, até que esta o condena à morte por corromper as consciências e os jovens, sobretudo (condenação que o filósofo aceita com absoluta serenidade) - , estamos diante de uma *paidéia* como problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo. [...] A

Paidéia de Sócrates é problemática e aberta; mas fixa o itinerário e a estrutura do processo com as escolhas que o sujeito dever realizar; consigna um modelo de formação dinâmico e dramático, mas ao mesmo tempo individual e universal. Estamos diante de um modelo de *Paidéia* entre os mais lineares e densos, já que Sócrates bem reconhece o caráter pessoal da formação, seu processo carregado de tensões, sua tendência ao autodomínio e a autodireção e o fato de ser uma tarefa contínua. A “pedagogia da consciência individual” orientada pela Filosofia (típica de Sócrates) qualifica-se como, talvez, o modelo mais móvel e original produzido pela época clássica; características que, por milênios, tornarão tal modelo paradigmático e capaz de incidir em profundidade sobre toda a tradição pedagógica ocidental. (CAMBI, 1999, p. 88-89).

A ação educativa de Sócrates parece favorecer o diálogo e sua radicalização. Ele, em sua ação, solicita um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para se chegar a uma formulação mais universal e mais crítica, realizando, dessa forma, uma espécie de “trazer para fora” da personalidade de cada indivíduo que tem como objetivo o “conheça-te a ti mesmo” e a sua realização segundo o princípio da liberdade e da universalidade.

De origem aristocrática, Platão (428-347 a. C), discípulo de Sócrates, é considerado o mais importante continuador de sua obra. É quem dá à Filosofia a sua primeira grande sistematização. Platão vangloriava-se de seus antepassados ilustres e considerava a política como decorrência natural da prática da Filosofia, na medida em que acreditava que o poder devia ser entregue aos mais sábios.

Essas ambições não fizeram dele um político, mas estimularam a criação de uma nova instituição social:

[...] Platão funda, em aproximadamente 387 a.C, a Academia. É a primeira instituição permanente de pesquisa e ensino superiores do Ocidente, primeiro modelo de universidade. O objetivo da Academia platônica não é apenas realizar investigações científicas e filosóficas; pretende ser também um centro de preparação para atuação política na busca da verdade e da justiça. Além disso, a Filosofia desenvolvida na Academia nada tem a ver com a defesa e transmissão de conhecimentos supostamente prontos e definitivos. Ao contrário, é um esforço conjunto de procura da verdade e exercício permanente para conhecer mais e melhor. Não é uma doutrina fixa e rígida, mas uma investigação sempre aberta, viva, inquieta, insatisfeita. Propriamente uma filo-sofia, um amor à sabedoria. E, como todo amor, como Platão escreverá, sempre carente e sempre astucioso. Mais do que aquilo que se pensa, é importante o empenho, o exercício para pensar – incessante *ginástica* do espírito. Mais do que uma Filosofia que se fecha em torno de supostas verdades, um *filosofar* que se abre sempre para novas possibilidades. Essa concepção tornou-se um dos mais fortes modelos de Filosofia, desenvolvido e retomado ao longo dos séculos, até os dias atuais. (PESSANHA, 2005, p. 54).

Cabe enfatizar que a Academia não é uma instituição escolar no sentido moderno. É antes de tudo uma espécie de irmandade, com certas conotações religiosas, em que se discute livremente a respeito de temas como matemática, música e astronomia, além de questões propriamente filosóficas. A Filosofia de Platão é a primeira grande síntese do pensamento antigo. Ele elabora um grandioso sistema filosófico de base idealista, desenvolvendo textos que retomam e reabrem os problemas metafísicos, éticos, políticos e lógico-gnosiológicos.

Ao versar sobre o pensamento Platônico, Cambi (1999) destaca que:

Platão fixa em seu pensamento dois tipos de *Paidéia*, uma – a mais socrática -, ligada à formação da alma individual, outra – mais política -, ligada aos papéis sociais dos indivíduos distintos quanto às qualidades intrínsecas da sua natureza que os destinam a uma outra classe social e política. A formação da alma é teorizada, sobretudo, no *Fédon*, no *Fedro*, e em *O banquete* (diálogos que estão na encruzilhada entre a juventude e a maturidade), e implica uma hierarquização entre as diversas almas (concupiscível, irascível e racional) sob o controle do auriga-razão (como sublinha o mito da biga alada), tendendo à pura contemplação das ideias. Neste itinerário, a alma se eleva através da beleza (que parte dos corpos belos para chegar à beleza em si, à sua ideia) e assim se espiritualiza por meio de uma ascese ao mesmo tempo ética e cognitiva, atribuída à dialética. Já no primeiro modelo de formação, ligado à condição do homem “aprisionado na caverna” do corpo e da *doxa* (opinião), sublinha-se o forte acento individual e dramático da *Paidéia*, cujo objetivo é o reconhecimento da espiritualidade da alma e da sua identidade contemplativa. [...] N’A *República* e n’As *leis*, Platão desenvolve sua visão política da educação e rearticula o modelo de formação em relação às diversas classes sociais.[...] (CAMBI, 1999, p.89)

Platão parece fazer da crise política da cidade um tema de reflexão. Ele procura um fundamento sólido e inabalável para a conduta humana, pois as ações não se justificam por si mesmas nem as opiniões ligadas a essas ações. Por isso, na visão platônica, é preciso que o homem se afaste da vida prática, desviando um olhar para outro lugar, onde se possa encontrar a verdade, para fazer dela matéria de contemplação.

Nesse sentido, pode-se concluir que:

Platão [...] se retira do mundo instável da política para contemplar as ideias, não o faz por mero amor à teoria. Para ele, essa contemplação, pela qual se conhece o Bem, é condição para retornar ao universo sensível e imperfeito, a fim de moldá-lo, tal qual o Demiurgo, à imagem e semelhança das ideias. Nesse longo percurso, que vai do mundo da injustiça até o Bem e que volta ao mesmo mundo injusto – percurso que ficou conhecido como “dialética ascendente” e “dialética descendente” -, ele teve de abranger praticamente todos os temas que mais tarde nutririam a história da Filosofia. (ABRÃO, 1999, p.49)

O idealismo filosófico de Platão produziu condições favoráveis ao desenvolvimento de uma corrente de pensamento igualmente contundente, mas profundamente empírica: o aristotelismo.

Aristóteles nasceu em 384 a.C; aos dezoito anos foi para Atenas, interessado em estudar Filosofia. Filiou-se à Academia de Platão, sendo considerado seu mais brilhante discípulo. Após a morte de Platão, afastou-se da Academia e seguiu seu próprio caminho, tornando-se preceptor de Alexandre, filho do rei Felipe da Macedônia e futuro conquistador de um grande império. Em 335 a. C, voltou a Atenas e fundou a sua própria escola, O Liceu. Aristóteles dava aulas passeando pelos seus jardins, daí a sua escola ser também chamada de *peripatos* (circulação, passeio).

A partir do problema do por que os homens desejam conhecer e de onde vem a Filosofia, Aristóteles vai desenvolver a sua tese de que o desejo de conhecer é inerente à natureza humana e nasce do assombro que sentimos diante da beleza do mundo. A Filosofia implica o abandono do senso comum e o despertar da consciência crítica, que tem a função libertadora para o homem. O abandono do senso comum se dá em virtude do espanto e este é a origem do filosofar.

É de Aristóteles a afirmação, na abertura da *Metafísica*, de que: “Todos os homens desejam por natureza saber”. De acordo com Aristóteles *apud* Chaui (2002):

Que [a Filosofia] não é uma ciência prática, é evidente pelos que primeiro filosofaram. Pois os homens começaram e começam sempre a filosofar movidos pelo espanto (*to thaumázein*) [...] Aquele que se coloca uma dificuldade e se espanta reconhece a sua própria ignorância. Por isso, o que ama os mitos (*philómythos*) é, de certa maneira, filósofo (*philósophos*), pois o mito está repleto de espanto. De sorte que, se filosofaram para fugir da ignorância, é claro que buscavam o saber em vista do conhecimento, e não em vista de alguma utilidade. (2002, p. 328)

Todo conhecimento produz a sensação de prazer, seja quando se trata de uma simples percepção, seja com maior razão, quando se alcança a iluminação do espírito a partir da pura intuição intelectual. Por isso, na visão aristotélica, parece que filosofavam também as pessoas nascidas antes do advento da Filosofia, pois o ser humano não vive sem questionar o mundo que o cerca.

Por outro lado, como a reflexão filosófica é uma atividade desinteressada, não imediatamente útil à resolução dos problemas da vida cotidiana, é necessário que o homem resolva os problemas de sobrevivência antes de se dedicar a essa prática.

Além de versar sobre o nascimento da Filosofia a partir do assombro, o aristotelismo busca recuperar o realismo como método de conhecimento, opondo-se ao idealismo platônico.

Pode-se afirmar que Platão estava mergulhado nas formas eternas, no mundo das ideias, e que, por conta disso, quase não registrou as mudanças da natureza. Já Aristóteles, ao contrário, interessou-se principalmente pelas mudanças, por aquilo que hoje chamamos de processos naturais. Aprofundando esse ponto em Aristóteles, Nunes (2004) destaca:

[...] sua importância fundamental está em: criar uma sistematização do conhecimento. A estruturação da lógica (organon). A explicitação da causalidade. A divisão das Ciências. [...] Proclamou a Filosofia como “ciência” das causas supremas “dando-lhe o primado do conhecimento”. Ao mesmo tempo inaugura uma nova concepção de homem na “*pólis*” ao defini-lo como “um animal político”. Assim, Aristóteles supera a Filosofia socrática-platônica ao distinguir o conhecimento empírico e intelectual. [...] (NUNES, 2004, p. 35).

Aristóteles aborda, em sua obra, todos os ramos do saber: lógica, física, Filosofia, botânica, zoologia e metafísica, dentre outros. Dessa forma, por meio de sua prática pedagógica, ele acaba por conferir à Filosofia o título de ciência da totalidade do saber.

No que se refere à educação, se retomarmos Sócrates e Platão podemos perceber que tais filósofos destacavam que seu objetivo era despertar nos indivíduos as ideias que eles mesmos já possuíam antes de nascer, o que significa que a aprendizagem nada mais é do que recordar os acontecimentos do mundo das ideias. Já Aristóteles, neste aspecto, talvez em função de seu “realismo naturalista”, defendia a ideia de que nada vinha à mente sem antes passar pela experiência dos sentidos, destacando que não havia conhecimento inato. Mesmo admitindo a possibilidade de que os sentidos pudessem nos enganar, via como necessário reconhecermos que eles constituíam a fonte básica da alimentação da nossa mente. Diante disso, na visão aristotélica, parece ser o objetivo da educação dirigir a nossa mente no sentido da superação das falsas indicações dos sentidos e, com isso, desvendar, no mundo em que vivemos, a essências das coisas, muitas vezes escondidas pelas ilusões das aparências.

De acordo com Aristóteles *apud* (COTRIM, 1986, p.111-112), existem três ideias absolutamente essenciais para o desenvolvimento de uma boa educação:

1ª) [...] é aquela que se refere à natureza do educando. Pois bem, esta natureza, que por suas razões biológicas era condicionar em muitos aspectos o comportamento do aluno, deve ser compreendida e respeitada pelo educador. O programa de ensino precisa ser elaborado a partir da aceitação desta natureza, isto é, do conhecimento das virtudes e deficiências. Somente, assim, o professor poderá enfrentar com realismo suas possibilidades de mudança e de progresso, embora esteja consciente de suas limitações quando forem insuperáveis .

2ª) [...] está relacionada à formação de bons hábitos. Aristóteles afirmava que muitos de nossos desejos instintivos são contrários ao sadio desenvolvimento de nossa personalidade. Então, torna-se necessário controlarmos estes desejos através de hábitos produtivos que nos induzam a assumir, automaticamente, um comportamento construtivo. [...]

3ª) [...] o desenvolvimento da inteligência e da razão. Para Aristóteles, são estas a nossas faculdades mais importantes, por isso devem merecer uma atenção toda especial. A educação precisa se dedicar ao aprimoramento destas faculdades, através de um adequado programa que proporcionasse o **treinamento** e a **disciplina mental**. Aristóteles depositava enorme confiança nos poderes da razão, apontando-a como o caminho mais seguro para a solução dos problemas que nos envolvem. Estimular o aluno a dar passos por este caminho era, para ele, a função primordial da educação.

A educação aristotélica mostrava-se profundamente interessada na investigação dos fenômenos da natureza. Ele valorizava, em seu currículo, matérias como a biologia, a física e a astronomia, matérias essas que foram estudadas com afinco por ele, sendo, por isso, reconhecido futuramente como um dos pais das ciências modernas. Aristóteles marcou o apogeu da Filosofia grega.

Posteriormente a Aristóteles, temos o período decadente da Filosofia grega, composto por várias escolas que surgem com a desintegração do império helenista, a ruína da “*polis*” grega e o poderio crescente dos romanos. Entre essas escolas, cabe destacar: o helenismo; o cepticismo; o epicurismo; os cínicos; o estoicismo e o neoplatonismo.

A Filosofia romana destaca-se pelo conjunto de escolas e seitas filosóficas no período de transição do paganismo ao cristianismo.

Ao mesmo tempo em que se desenvolvia o último grande sistema da Filosofia grega, o neoplatonismo, e, em Roma, tinha difusão a Filosofia das escolas morais helênicas, espalhava-se pelo Ocidente as doutrinas de uma nova religião: o cristianismo.

O cristianismo encontrou muita resistência nos lugares por onde se difundiu. Perseguições e martírios tornaram-se um fato comum, principalmente em Roma. Durante os quatro primeiros séculos de sua existência, além da perseguição física, o cristianismo sofreu também oposição no âmbito doutrinário, como no caso do imperador Juliano, que empregou o pensamento de Plotino para combatê-lo.

A aproximação com o cristianismo começou a acontecer no século II. Tal aproximação se deu devido às dificuldades que os evangelizadores encontraram em responder aos ataques que a doutrina cristã sofria, principalmente pelos filósofos.

Inicialmente, Justino (100-163) e, depois, muitos outros, não só viram a necessidade do estudo da Filosofia para argumentar com os pagãos, como também perceberam que a Filosofia podia ser útil para fundamentar e esclarecer as verdades da fé. Esta acabou sendo a maneira como, em geral, a Igreja Cristã encarou a função da Filosofia durante todo o período medieval.

Quanto ao período inicial da Idade Média, há divergentes opiniões a respeito de datas, a partir de eleição de critérios de estudos e análises historiográficas. Versando sobre essa temática, assim como sobre uma primeira tentativa de caracterização desse período, temos:

Muitas datas são arroladas como marcos iniciais da Idade Média. A variedade de opiniões e diversidade dos estudos e critérios de análise histórica credencia afirmação de que os períodos históricos são idades em transição, sem “princípios” ou “fim”, mas tempos especiais de modificações progressivas e excepcionalmente rápidos e significativos. As idades se sucedem em feixe de relações causais e consequentes; na submersão gradual da civilização antiga e na emergência da sociedade medieval há toda uma rede de contraste e inter-relações de valores, instituições e conceitos que justificam e legitimam novas práticas. As considerações analíticas sobre os diversos níveis institucionais levam a datas diversas, pois as considerações históricas podem partir do religioso, do político ou econômico, visto que todos os campos sociais sofrem metamorfoses e inovações. (NUNES, 2004, p.51).

Para a historiografia, a Idade Média é o período que vai do século V até o século XV, enquanto, do ponto de vista da história das idéias, o início da assim chamada Filosofia medieval pode ser localizado já no decorrer do século II, com Justino e a Escola Cristã de Alexandria, no Egito. A história das ideias aponta esse período como que marcado pelo teocentrismo. Na perspectiva teocêntrica, toda atividade humana somente adquire um sentido se voltada para Deus, com o objetivo da salvação da alma. A Idade Média, enquanto história da ideias, consta de mais ou menos treze séculos e costuma ser subdividida em dois grandes períodos: a Patrística e a Escolástica.

A Patrística é um termo que designa, de forma genérica, a Filosofia cristã nos primeiros séculos logo após o seu surgimento, ou seja, a Filosofia dos primeiros padres da Igreja. Aprofundando esse ponto específico, temos:

No período de decadência do Império Romano, quando o cristianismo se expande, surge a partir do século II a Filosofia dos Padres da Igreja, conhecida também como patrística. No esforço de converter os pagãos, combater as heresias e justificar a fé, desenvolvem a *apologética*, elaborando textos de defesa do cristianismo. Começa aí uma longa aliança entre a fé e a razão que se estende por toda a Idade Média e em que a razão é auxiliar da fé e a ela subordinada. [...] (ARANHA, 1993, p. 101).

A Patrística surge quando o cristianismo se difunde e se consolida como religião de importância social e política, e a Igreja se firma como instituição, formulando-se então a base filosófica cristã, especialmente na medida em que esta se opõe ao paganismo e às heresias que ameaçam a própria unidade interna. Na Patrística, há o predomínio dos textos apologéticos em defesa do cristianismo.

A Escolástica constitui-se no segundo grande período da Filosofia cristã, que se desenvolve desde o século IX e tem seu apogeu no século XIII e começo do século XIV, quando entra em decadência.

Nesse período, continua a aliança entre a razão e a fé. A razão sempre considerada serva da teologia. O apelo ao princípio de autoridade da Igreja era frequentemente utilizado nas disputas entre a fé e a razão. Tal princípio consistia na recomendação de humildade para consultar os intérpretes autorizados pela Igreja.

É com Santo Tomás de Aquino que a Escolástica conhece seu apogeu. As universidades fervilham com discussões acaloradas. Esse quadro, que à primeira vista pode parecer animador, dá-se, contudo, exatamente em meio às crises que levariam ao fim da Idade Média.

Nesse sentido, complementa Aranha (1993):

[...] a partir do século XI, com o renascimento urbano, começam a surgir ameaças de ruptura da unidade da Igreja, e as heresias anunciam um novo tempo de contestação e debates em que a razão busca sua autonomia. Inúmeras universidades aparecem por toda Europa e são indicativos do gosto pelo racional, tornando-se focos por excelência de fermentação intelectual. (ARANHA, 1993, p. 102).

A razão e a Filosofia separam-se radicalmente da fé, conseqüentemente, libertam-se da condição de servas da teologia que, por sua vez, orgulhosamente se retira do posto de ciência das ciências. A escolástica e o pensamento medieval chegam ao limite. A razão, com suas debilidades ou não, volta novamente a caminhar por sua conta e risco.

Os séculos XV e XVI marcam o momento entre a crise das concepções medievais e o surgimento do novo imaginário social, agora assumido por um

nascente sujeito histórico, isto é, a burguesia. A Filosofia moderna, designada como racionalista e empírica, propõe novos métodos de conhecimento e novas concepções do homem e da realidade, enquanto propõe uma nova sociedade em oposição aos ditames das verdades medievais.

Uma vez que o “descobrimento” do Brasil, possa ser aceito que deu-se no período caracterizado como medieval, em que predominava grandes influências da escolástica, que discorreremos anteriormente, a partir deste ponto do nosso trabalho, redimensionaremos o foco que estava centrado evolução da história da Filosofia geral, para privilegiarmos a presença da Filosofia na educação brasileira.

O Brasil colônia talvez tenha sido o marco inicial da presença da Filosofia na Educação Escolar Brasileira. No entanto, apesar da identificação de sua presença em alguns períodos de nossa história, apresentando-se como programa reconhecidamente oficial e obrigatório, por outro lado, pode-se afirmar que até hoje ela não teve um lugar definido no currículo escolar, o que põe em dúvida uma efetiva prática do seu ensino em terras brasileiras.

O processo de construção da colônia foi acompanhado e impulsionado pela ação, pela energia e pelo espírito da Ordem dos Padres Jesuítas, que desempenhou um papel primordial na catequização dos índios. Por meio da abertura de escolas, eles iniciaram campanhas contra a antropofagia, dispensaram instrução, realizaram imensas obras sociais e participaram da fundação de vários povoados. Os jesuítas moveram-se decisivamente na marcha da colonização capitalista, o que, possibilitou avanços nas práticas culturais, educacionais, religiosas e antropológicas.

A educação jesuítica, datada de 1530 até 1759, com seus cursos sendo ministrados em colégios e seminários, tinha sua estrutura de organização de ensino pautada nas normas implementadas pela *Ratio Studiorum*. Segundo Paim, (1984, p 210) “[...] sintetiza a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos e programas, métodos e disciplinas das escolas da Companhia”.

Ao abordar a *Ratio* jesuítica, Saviani (2008) salienta:

As ideias pedagógicas expressas na *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional, na vertente religiosa. Enquanto tradicional, essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural

para fazer merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2008, p. 90).

O ensino de Filosofia inicia-se na escolarização brasileira com a presença dos jesuítas, não o ensino de qualquer Filosofia, mas sobretudo da Filosofia sistematizada pelo filósofo e teólogo Tomás de Aquino, Nesse sentido, podemos afirmar que o tomismo está na base da *Ratio Studiorum* dos jesuítas.

Devido ao fato de essa orientação filosófica ser a sustentadora de suas práticas, tornou-se comum a difusão da ideia de os jesuítas na vanguarda da Contrarreforma e, conseqüentemente, na defesa das ideias características da Idade Média. Em contrapartida, houve a acusação de que eles tenham virado as costas para a modernidade.

Nesse sentido, Cesca *apud* Saviani (2008) esclarece:

De fato, eles pretendiam, sim, defender a hegemonia católica contra os ataques da Reforma protestante. Mas, para isso, eles procuraram compatibilizar a liderança católica com as exigências dos novos tempos, apoiando-se firmemente na herança clássico-medieval. Ao mesmo tempo, reformularam a escolástica, absorvendo elementos próprios da época que respirava o clima da Renascença, em especial a questão do livre-arbítrio, uma das ideias centrais da doutrina elaborada por Francisco Suárez, o principal teólogo jesuíta. (SAVIANI, 2008, p. 91)

Os jesuítas foram se situando na linha de superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna, o que só foi possível graças ao uso concomitante dos clássicos da antiguidade, com o objetivo da promoção da instrução cristã, evitando o anticatolicismo impregnado nas literaturas contemporâneas e a propagação da pedagogia ativa, que consistiu numa verdadeira revolução.

Neste sentido, conclui:

Com efeito, é própria dos tempos modernos a emergência do indivíduo associado à ideia do livre-arbítrio, o que conduz ao entendimento de que o homem em geral e, por consequência também, também o homem cristão deve ser ativo, isto é: necessita traduzir em ações a fé que professa, não lhe bastando orar. Daí o fervor missionário, de caráter militante e combatente que moveu os inicianos levando-os a considerar a cruz e a espada como faces de uma mesma moeda. Para isso certamente contribuiu a experiência prévia e mentalidade militar do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola. (SAVIANI, 2008, p. 91)

O ensino de Filosofia representava o pensamento da época e a forma de se exercer o poder, traduzidos na exegese da erudição, na qual a linguagem tinha um papel exclusivamente representativo, ao qual se limitava com exatidão. Havia a

impossibilidade de se construir uma ciência ou uma Filosofia com o vocabulário recebido. Era um jogo de poder, um “exercício de forças”, no dizer de Foucault (*apud* PASSOS, 2008), que definia as relações sociais do momento histórico concreto, por meio da prática e discursos específicos. Conforme Passos (2008, p. 13):

As instituições sociais — escolares, produtivas, médicas, corretivas, etc. —, tendo como primeiro modelo a disciplina religiosa dos conventos, expandem-se pela sociedade, operando uma individualização, classificação e avaliação constantes dos indivíduos, segundo programas cada vez mais minuciosos de acompanhamento, adestramento e controle do tempo e dos atos. A finalidade de tal proliferação de disciplinas é extrair dos corpos a maior utilidade (produtividade, em sentidos mercantil e político) e docilidade possíveis; [...].

Com isso, é possível se reafirmar a íntima ligação do poder com a construção e a normatização do saber pelas práticas culturais operacionalizadas dentro de cada momento histórico e de cada grupo socialmente constituído.

A partir de 1759, começam a ser implantadas as reformas conhecidas como Pombalinas, que se caracterizam pela negação do ensino dirigido pelo *Ratio Studiorum* dos jesuítas e pela implementação do sistema de aulas régias de disciplinas avulsas e isoladas, incluindo o ensino de Filosofia.

Tal disciplina nem sempre se fez presente nos programas de ensino, apresentando irregularidades quanto ao nível de séries com ela contempladas, assim como quanto aos conteúdos a serem trabalhados, destacando-se neste quesito, uma desconfiança e uma rejeição ao pensamento aristotélico-tomista.

Cabe enfatizar que a partir da implantação das reformas pombalinas temos:

[...] a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica deu-se não exatamente por ideias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. (SAVIANI, 2008, p. 91-92)

É possível se verificar, já no Período Pombalino, a presença de novas ideias sendo gestadas na colônia que, aos poucos, transformariam a hegemonia das ideologias da Igreja e da Monarquia em terreno fértil para a manifestação da

ideologia liberal, fundando, mais tarde, a República no Brasil, pautada nessa mesma ideologia.

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil Colônia, em 1808, investiu-se em sua infraestrutura administrativa (Academia de Guerra, Biblioteca Nacional, Imprensa etc.), pois o Brasil havia se tornado a sede provisória do Reino português, porém no campo educacional, até 1822, ano da independência, manteve-se a mesma estrutura do período pombalino.

A partir da Independência, o Estado assumiu o ensino secular estatal em termos de organização e de ensino, e o ensino particular, tanto secular como religioso, passou a ter livre iniciativa. Nesse sentido, complementa Alves (2002):

[...] a estrutura escolar começou a se modificar e passaram a existir dois setores, o do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular), tomando o estado a incumbência de organizar o ensino por ele ministrado, deixando livre o ensino particular, funcionando em regime de *laissez-faire*.(ALVES, 2002, p.21).

Apesar dessas modificações estruturais elencadas anteriormente, o que nos chama a atenção é que, nesse período, a Filosofia prefigurou-se como uma preparação ao acesso ao ensino superior, por meio dos “cursos preparatórios” e “exames parcelados”, que foram criados por força de uma burocracia escolar e alternativa para quem não tinha cursado uma escola secundária e ou frequentado as chamadas “aulas avulsas”, instituídas no período pombalino.

Cumpra-nos verificar, porém, que desde o Brasil Colônia até a República, independente de sua ideologia, por meio dos conteúdos ensinados com validade ou não validade de tais conteúdos, a Filosofia esteve presente na Educação Escolar Brasileira, cumprindo um papel social que culturalmente foi-lhe imposto pelas práticas pedagógicas, tornando-se, a partir do seu discurso e de sua prática, mais um mecanismo de disciplinamento do que de transgressão.

Com o advento da República, em 1889, que trouxe com ela uma nova forma de organização política e econômica do País, surge a necessidade consequente de transformações também no campo educacional, o que acabou dando origem a uma nova estrutura na educação fundamentada no positivismo, em que as disciplinas curriculares enfatizavam as ciências e pautavam-se pelos princípios da liberdade e laicidade do ensino.

Se antes da instauração da República havia uma presença garantida da Filosofia, por mais que pairassem dúvidas quanto ao seu papel, agora se percebe uma

presença não tão definida, pois surgiram várias reformas, umas com a pretensão de tirar do ensino secundário sua função preparatória para o ingresso aos cursos superiores e outras tentando a manutenção destas características.

Por conta disso, a Filosofia, na modalidade de ensino, refletirá as tensões. Nesse sentido, podemos verificar que:

[...] o ensino de Filosofia na formação secundária, foi um reflexo das tensões entre o *humanismo científico* (representado pelos positivistas) e a manutenção do *humanismo clássico literário* (representado pela tradição religiosa predominante). As disputas sobre a função da formação secundária no País, podem ser percebidas nas constantes reformas que se sucederam nas primeiras décadas da república e a presença ou ausência da Filosofia refletem este embate. (PECHULA, 2001, p.55).

Após a Proclamação da República, houve constantes alterações nas políticas educacionais, ora inserindo e ora retirando a disciplina Filosofia, conforme objetivos atribuídos a esse grau de ensino.

A Disciplina Filosofia foi sendo retirada aos poucos do currículo, até a sua extinção total no período ditatorial. Essa sua retirada acontecia por meio da redução da carga horária destinada à disciplina, o que muitos denominaram de “extinção gradativa”. Sobre este assunto, pode-se verificar que:

O processo de extinção da Filosofia dos currículos dos cursos secundários, que teve início com a redução gradativa do número de horas-aula semanais, se acentuou a partir do momento em que perdeu seu caráter de obrigatória e passou a ser uma disciplina complementar, depois optativa [...].(SOUZA, 1992, p. 64)

[...] a Filosofia, em âmbito nacional, ficou sugerida como disciplina complementar do currículo, perdendo o caráter de obrigatoriedade. Para piorar, mais tarde, com o golpe político de 64, tornou-se uma mera disciplina optativa, com sua presença na grade curricular passando a depender da direção do estabelecimento de ensino, representando, do ponto de vista de seu ensino, um claro retrocesso. (HORN, 2000, p.28)

A partir dos comentários supracitados, resta-nos admitir que do período compreendido entre a Proclamação da República ao Golpe Civil-Militar de 64, a situação da Filosofia no currículo escolar nacional se tornou indefinida, resultante das várias reformas do ensino brasileiro, rumo à extinção definitiva.

Pode-se inferir que mesmo a sua ausência no currículo não parece ser elemento suficiente para garantir a sua ausência na prática, assim como a sua presença como um componente curricular não garantia a sua efetiva presença

enquanto conjunto de conhecimentos e possibilidade de novos saberes. Em suma, tanto numa quanto na outra situação, ela desempenhou a sua função conferida pelas práticas culturais, dado o seu momento histórico de presença ou ausência.

A partir do Golpe Civil-Militar de 1964, sob a égide ideológica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, surgiram novas reformas na tentativa de implantação e manutenção do modelo econômico de “internacionalização do mercado interno” em substituição ao modelo “nacional desenvolvimentista” que era vigente no País.

Para realizar tais reformas, o governo dos militares contou com o apoio tecnológico dos Estados Unidos da América que, no caso da educação, se deu por meio de:

Acordos assinados entre o MEC e seus órgãos e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID); esses acordos instituíram a assistência e a cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, que deveria ajustar-se ao novo modelo de desenvolvimento econômico e á política do País. (CARTOLANO, 1985, p 70)

Esses acordos acabaram por possibilitar ao Brasil o recebimento de assistência técnica e financeira e, especificamente no campo educacional, resultaram na promulgação das leis 5.540/68, referente ao ensino superior, e 5.692/71, ligada ao ensino de primeiro e segundo graus.

Ambas as leis tiveram uma preocupação central de modernização do Brasil, por meio de uma supervalorização de áreas tecnológicas, introduzindo no currículo disciplinas técnicas, predominando o treinamento específico para o mercado de trabalho em ascensão. Em contrapartida, houve uma total despreocupação com a formação geral, desmerecendo as humanas e as ciências sociais. Diante disso, foram excluídas do currículo determinadas disciplinas, a exemplo da própria Filosofia.

Com a criação da lei nº 7.044/82, houve uma alteração do dispositivo da lei anterior que destinava o ensino do 2º grau à “profissionalização compulsória”, o que possibilitou que esta modalidade de ensino se preocupasse com a “formação para o trabalho”, abrindo brecha para os estabelecimentos de ensino secundários não mais oferecerem habilitação profissional e incorporarem, na parte diversificada do currículo, disciplinas de formação geral. Nesse sentido, verifica-se que:

[...] a Filosofia, através da parte diversificada, “poderia” se fazer presente no currículo pleno da escola, mas continuava sendo concebida em todos

os cursos de Segundo Grau como disciplina optativa para complementar o currículo pleno. (HORN, 2000, p.28).

Apesar de o dispositivo legal dar condições para a reinserção da Disciplina Filosofia no currículo, na parte diversificada do currículo pleno, e de o parecer nº 06/86, do Conselho Federal de Educação (CFE), ter “recomendado” a inclusão da Filosofia no currículo, isso por si só não assegurou uma efetiva inserção da referida disciplina neste, por conta de muitas escolas tê-la na situação de optativa, interpretando como desnecessária a sua inclusão.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reaparece o contexto do ensino de Filosofia no nível médio, na seção IV - do Ensino Médio, no artigo 36, parágrafo 1º e item III, que afirma:

Parágrafo 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre:

III- Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários para o exercício da cidadania.

A lei parece nos apontar o estudo da Filosofia como sendo a maior oportunidade de os jovens darem a própria contribuição como cidadãos conscientes, engajados política e criticamente no processo democrático. O texto que reintroduz a disciplina é vago e, por vezes dúbio, no sentido de não caracterizar como isso se dará na prática escolar, se através de um componente curricular específico, se por meio de temas transversais contemplados nos outros componentes curriculares, a partir de projetos etc. Isto equivale a afirmar:

A lei não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade no currículo, ficando novamente na condição de disciplina complementar, podendo ser ofertada ou não pela direção da escola dentro do quadro de preenchimento de 25% com disciplinas optativas. (HORN, 2000, p.29).

Há quem interprete diferente:

Ora, em linhas gerais, [...] um dos fins da educação nacional é o preparo para a cidadania, e esse preparo requer, necessariamente, o domínio de conhecimentos de Filosofia. Logo, o domínio desses conhecimentos é condição necessária para a plena realização dos fins da educação nacional. Como o preparo para a cidadania é confiado à educação básica, particularmente ao ensino médio, pode se concluir que a Filosofia deve figurar como disciplina obrigatória, pelo menos nesse nível de ensino. (SILVEIRA, 2007, p.94).

Com isso, percebe-se claramente que há uma ambiguidade presente na LDB, que faculta várias interpretações, por vezes contraditórias, quanto ao lugar e ao modo da aplicação da Filosofia na Educação Escolar Média Brasileira.

Para tentar colocar um fim nas ambiguidades enunciadas anteriormente, e após muitas reivindicações de movimentos em defesa da obrigatoriedade da disciplina no currículo, no dia 2 de junho de 2008, foi promulgada a Lei Nº 11. 684, que:

Altera o art. 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações;

IV – serão incluídas a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio;

III – (revogado)

Art. 2º - Fica revogado o inciso III do parágrafo 1º do art 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996;

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Enfim, a tão sonhada obrigatoriedade da Disciplina Filosofia no Ensino Médio torna-se realidade.

No entanto, outras problemáticas surgem conjuntamente com a nova lei. Pois caberá ao aparelho burocrático do Estado, por meio de suas Secretarias Estaduais de Educação, legislar quanto à carga horária desta disciplina, a lotação dos professores, os conteúdos a serem trabalhados, assim como as competências e habilidades desenvolvidas por esta disciplina ao final do Ensino Médio.

Por conta disso, já se compromete parte do ideado, pois na prática verifica-se que tal dispositivo legal converge para criar e recriar novas conjecturas, novas situações que estão gerando a própria inoperacionalidade da Lei.

A Disciplina Filosofia e suas formas de inserção na Educação Escolar Brasileira vêm representando ligações com a política, com a economia e com o desenvolvimento intelectual do País.

Enquanto arquivos são consultados sobre o tema, pontua-se que todas as disciplinas componentes de uma matriz curricular representam, segundo Osório (2007, p. 306), “[...] uma correlação de interesses políticos determinantes do poder instituído, em cada momento histórico”.

Com isso, podemos destacar que a inserção da Filosofia no Ensino Brasileiro, desde o início, reflete uma ordem política e a ideologia dominante no País

em cada uma de suas fases históricas, como fontes de tecnologias de poder, ao menos em termo discursivo, pois sempre a educação tem sido apontada pelas práticas culturais construídas pela sociedade como um dos caminhos para o exercício da cidadania.

Mesmo as “Orientações Curriculares Para o Ensino Médio” e para a área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” conferem uma identidade específica à Filosofia quando se trata de sua contribuição para o exercício da cidadania. Nesta etapa:

[...] o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita - competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, MEC, 2006, p. 26).

Na prática, o ensino de Filosofia no Ensino Médio, como um dos componentes curriculares, tem sido questionado por especialistas em educação, e, mais propriamente, por alunos que cursam a disciplina. Tais alunos questionam constantemente: Qual o porquê de tal conteúdo? Em que este conteúdo contribuirá para a sua formação profissional e para a aquisição de uma melhor qualidade de vida futura? (Resultados apontados em nossa pesquisa)

É possível que a falta de uma constância do ensino de Filosofia na educação média brasileira, como já enunciado anteriormente, exija uma justificativa plausível para sua razão na atualidade.

Os questionamentos expostos anteriormente nos direcionam a pensar que é provável que não se saiba, ainda, o verdadeiro lugar e papel da Disciplina Filosofia no currículo escolar do ensino médio, mesmo que culturalmente tal disciplina pareça ter a atribuição pedagógica de ser a fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas. Na realidade, a Filosofia, desde sua origem, não se caracteriza com um fim em si mesma, relutando sempre contra a sua instrumentalização.

Analisada a problemática em rede de relações, é possível mencionar também que a presença de tal componente curricular no ensino médio acaba por

tornar-se integrante de um disciplinamento, de um controle em diferentes dimensões no processo pedagógico.

Enquanto campo disciplinar, consiste em:

[...] um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. Tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em conta sua função restritiva e coercitiva. (FOUCAULT 2007, p. 36),

Qualquer disciplina é, portanto, o que permite a enunciação de um discurso. É um instrumento de delimitação dos horizontes dos campos de saber, de repressão e de modelamento.

Dessa forma, percebemos que, ao mesmo tempo em que se espera da disciplina Filosofia, como um componente curricular do Ensino Médio, a garantia de desenvolvimento da criticidade, do abandono da ingenuidade, dos preconceitos do senso comum e a possibilidade de uma prática de autonomia de pensamento, na prática pedagógica, da forma como ela está e sempre esteve estruturada, acaba por tornar-se um dos mecanismos disciplinadores. Isso permite a legitimação e a normalização de comportamentos que, na prática cultural, foram sendo elaborados como padrões de normalidade dentro de uma determinada sociedade, num determinado tempo e espaço, por meio das relações de poder engendradas, que acabaram por, ao invés de possibilitar a transgressão, possibilitar o “assujeitamento” de seus membros, a partir da constituição de um pseudo-saber.

A disciplina Filosofia, na forma que está posta, torna-se mais um mecanismo de práticas pedagógicas autoritárias e de mera decoração de conteúdos, por vezes apenas historiográficos, sem compreensão de seus significados.

Portanto, a Filosofia não é o que deveria ser, isto é, a possibilidade da transgressão e de superação e uma compreensão mais apurada e contextual das práticas culturais que promovessem em cada um o cuidado de si.

Desta forma, no próximo capítulo abordaremos os discursos da disciplina Filosofia no ensino médio, no município de Campo Grande/MS, para corroborar as informações já evidenciadas neste capítulo.

CAPÍTULO III

DISCURSOS DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

A partir da apresentação dos critérios e procedimentos da pesquisa de campo, da breve exposição do “método” de análise arqueológico a partir dos referenciais foucaultiano, o que possibilitou pinçar algumas práticas culturais e práticas pedagógicas da disciplina Filosofia enquanto uma estratégia de escolarização no Brasil, com algumas imersões em arquivos. O presente Capítulo tem o propósito de utilizar um conjunto de artefatos documentais e subsídios empíricos da pesquisa realizada para explicitar outros discursos e suas configurações em nível local, dando continuidade à rede de processos e compreensões já ancorados na história desta disciplina em nível nacional, detalhando algumas especificidades.

3.1 Dados Quantitativos e Mecanismos Normatizadores

No mês de maio de 2009, com a definição de a disciplina Filosofia no Ensino Médio enquanto objeto de nossa pesquisa, foi feito um levantamento na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), com a verificação da situação dos professores que ministram a disciplina Filosofia na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, em dados como: número de professores, área de formação e condição de lotação, isto é, sua situação de vínculo empregatício, como foi apresentado na introdução deste Relatório.

Para tanto, optou-se por seguir o instrumento de controle e acompanhamento da própria SED/MS, conforme informações da Superintendência de Políticas de Educação/SUPED e Coordenadoria de Educação Básica/COEB/MS. Vale ressaltar que os dados disponibilizados para consulta referente aos professores que ministram a disciplina Filosofia referem-se exclusivamente ao ano letivo de 2008.

No banco de dados da SED/MS, observou-se a existência de dois grupos de professores de Filosofia atuando na época no Ensino Médio. No primeiro universo, sob o título: “Professores de Filosofia”, de um total de 459 (quatrocentos e cinquenta

e nove) professores, a situação era a seguinte: 192 (cento e noventa e dois) efetivos e 267 (duzentos e sessenta e sete) convocados (contrato temporário).

Em relação à “habilitação de convocados”, num total de 268 (duzentos e sessenta e oito) professores, 237 (duzentos e trinta e sete) encontram-se na situação de “não habilitados”, isto é, não têm em sua formação Curso de Licenciatura em Filosofia, e 31 (trinta e um) na situação de “habilitados”, ou seja, tem na sua formação Curso de Licenciatura em Filosofia.

A partir desses dados quantitativos, a situação dos professores da Rede Estadual de Ensino, no ano de 2008, que ministram a disciplina Filosofia, pode ser caracterizada como precária, por conta de que apenas 16,41% dos efetivos possuem Graduação em Filosofia. Entre os convocados, 94,8 % dos professores da disciplina, 88,76% não têm formação na área, conforme dados fornecidos pela SED/MS.

No quesito formação dos professores convocados para ministrar o componente curricular Filosofia, segundo tabela repassada pela SED/MS, aparecem 29 (vinte e nove) diferentes formações (incluindo em nível médio e superior) no Estado de Mato Grosso do Sul, conforme mostra quadro abaixo:

Quadro 01 Professores Convocados da Disciplina Filosofia na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul e suas formações

Nº	Formação	Nº	Formação
01	Técnico em Contabilidade	85	História
03	Sociologia	35	Geografia
02	Química	01	Filosofia/Sociologia/História/Psicologia
01	Psicologia	02	Filosofia/Sociologia
30	Pedagogia	03	Filosofia/Pedagogia
05	Normal Superior	02	Filosofia/História
05	Não informado	52	Filosofia
02	Letras – Português/Inglês	01	Estudos Sociais/Pedagogia
13	Letras	03	Estudos Sociais/História
01	História/Psicologia	01	Estudos Sociais/Geografia
01	História/Pedagogia	07	Estudos Sociais
02	História/geografia	01	Educação Interdisciplinar
01	Economia	01	Comunicação social
04	Ciências Sociais	01	Ciências Biológicas
01	Artes	**	*****

Fonte: SED/MS, 2009

A Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul apresenta, quanto às atribuições dos encargos didáticos para professores, algumas peculiaridades. A primeira refere-se à instrução oral aos diretores de unidades escolares, de que até 20% da carga horária de objeto de concurso possa ser preenchida na mesma área de conhecimento, independente da formação (Graduação), podendo ainda, nesta situação, a lotação de aulas ser na mesma unidade de ensino ou em outra, de forma que preencha a carga horária mínima do objeto do seu concurso.

A segunda especificidade refere-se à possibilidade legal de este professor efetivo ter aulas excedentes à sua carga horária do objeto de concurso na mesma área do conhecimento, denominada de “aulas complementares”.

A última trata também da possibilidade legal de, em não havendo professores efetivos interessados em assumir aulas complementares, a SED/MS, contando com autonomia de cada diretor de Unidade de Ensino, no processo de seleção, convocar professores para ministrar aulas em caráter temporário, por meio de contratação semestral, a partir de um banco de dados preenchido através de um cadastro dos candidatos à docência, feito normalmente no início de Janeiro de cada ano civil, por edital específico para este fim.

Explicita-se, assim, uma prática de governabilidade administrativa sobrepondo-se a um nível mínimo de uma prática pedagógica comprometida com outras estratégias governamentais que são centradas nas Diretrizes da Disciplina estabelecidas pelo mesmo Órgão, e o discurso fluente em nome da qualidade de ensino. As palavras de Maquiavel talvez explicitem essa e outras relações. “Os meios necessariamente não precisam justificar os fins”, e neste caso específico, a Disciplina Filosofia é o meio para resolver as prioridades de gestão de uma prática pedagógica.

Na condição de “professores efetivos com aulas complementares em Filosofia”, temos um total, conforme dados da SED/MS, de 138 (cento e trinta e oito) no Estado de Mato Grosso do Sul, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 Professores Efetivos da Disciplina Filosofia na Rede Estadual de Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul com aulas complementares e suas respectivas formações

Nº	Formação	Nº	Formação
01	Artes	03	Ciências Sociais
06	Estudos Sociais	05	Estudos Sociais/História
01	Estudos Sociais/Letras	01	Estudos Sociais/Pedagogia
18	Geografia	02	Geografia/Pedagogia
71	História	01	História/Geografia
02	História/Pedagogia	01	Letras
02	Não Informado	20	Pedagogia
01	Pedagogia/Geografia/História	01	Pedagogia/Psicologia
02	Psicologia	**	*****

Fonte: SED/MS, 2009

O que chama a atenção é que apenas aqueles formados no Curso de Graduação em Pedagogia 27 (vinte e sete) possuem em sua formação a disciplina Filosofia, nas demais graduações não é previsto esse conteúdo. Os formados em Licenciatura Curta em Estudos Sociais 6 (seis) atuam em caráter precário no Ensino Médio, isto é, com o mínimo de escolarização exigida.

Nos setenta e oito municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, existem 284 (duzentos e oitenta e quatro) unidades escolares mantidas pelo Governo do Estado, sendo que 251 (duzentos e cinquenta e um) oferecem a Educação Básica em Nível de Ensino Médio, e apenas 33 unidades oferecem só Ensino Fundamental. Com esses dados, registra-se que apenas 11,62% das unidades escolares da Rede Estadual não oferecem o componente curricular de Filosofia.

Já no município de Campo Grande-MS, *locus* de nosso estudo, concentra-se 54 unidades escolares Ensino Médio, (22% do total das unidades que oferecem o Ensino Médio no Estado). Quanto à estimativa de professores que ministram a disciplina Filosofia, assim como suas respectivas formações, baseada também em dados quantitativos fornecidos pela SED/MS referentes ao ano letivo 2008, ficam estruturadas conforme quadro abaixo:

Quadro 3 Professores da Disciplina Filosofia na Rede Estadual de Ensino, do Estado de Mato Grosso do Sul , no Município de Campo Grande e suas respectivas formações

Nº	Formação	Nº	Formação
35	Filosofia	25	História
05	Pedagogia	03	Estudos Sociais
03	Não informada	02	Artes
02	Letras	02	Filosofia/Sociologia
02	Sociologia	01	Filosofia/História
01	Pedagogia/Filosofia	01	História/Pedagogia
01	Economia	01	Ciências Sociais

Fonte:SED/MS, 2009

É importante destacar que dos 86 (oitenta e seis) professores que ministram a referida disciplina, 33 (trinta e três) se encontram na situação de convocados e 53 (cinquenta e três), na situação de efetivos, o que não significa que seus concursos para a carreira do magistério tenham ocorridos para a disciplina Filosofia.

Esses dados tornam-se relevantes, pois os professores efetivos em outras formações, que constam ministrando aulas da referida disciplina podem estar lotados em outra disciplina objeto de concurso e estarem atuando na disciplina Filosofia, ou estar preenchendo sua carga horária de objeto de concurso na disciplina Filosofia, o que redundaria num outro número de convocados, uma vez que as aulas de prorrogação de carga horária, também chamadas de aulas complementares, não deixam de ser uma convocação. Nesse sentido, essas “manobras” acabam por escamotear a real estatística de convocados na Rede Estadual de Ensino, e do ponto de vista operacional, a situação gera uma “economia” para os cofres do Estado, pois os professores com aulas complementares não garantem o direito para aposentadoria e nem outros benefícios assegurados pela lei trabalhista, que são somente assegurados para o convocado e para o efetivo.

Detalhando um pouco mais os dados sobre esses 86 (oitenta e seis) professores que ministram a Disciplina Filosofia no Município de Campo Grande, temos a seguinte configuração em números e percentuais:

Tabela 1: Situação geral dos professores efetivos e convocados da Disciplina Filosofia na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no Município de Campo Grande.

EFETIVOS		
Nº de professores	Área de Concurso	Percentual
22	Filosofia	41,51%
31	Outras Formações	58,49%
CONVOCADOS		
Nº de professores	Área de Formação	Percentual
15	Filosofia	45,45%
18	Outras Formações	54,55%
EFETIVOS E CONVOCADOS		
Nº de professores	Formação	Percentual
37	Filosofia	43,02%
49	Outras Formações	56,98%

Fonte: SED/MS, 2009

Dessa forma, fica evidenciado que a precariedade verificada, a partir dos dados totais do Estado de Mato Grosso do Sul, também se repete na especificidade do Município de Campo Grande, talvez com mais gravidade e relevância, uma vez que estamos falando da capital do Estado, onde ocorre a maior concentração de escolas mantidas pelo Governo do Estado, 54 (cinquenta e quatro) e o que mais uma vez denota a importância da seleção do referido município como *locus* central de nosso estudo.

Essas informações quantitativas foram se estruturando desde o ano de 2000, no sentido de um ordenamento, por parte do Estado, que poderá ser evidenciado nos dispositivos reguladores configurados e analisados a seguir.

A Resolução SED/MS, nº 1453, de 18 de dezembro de 2000, “Estabelece as normas para as Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, quanto ao Plano Curricular do Ensino Médio e dá outras providências”. Em seu Capítulo I – “Do Currículo”, Artigo 2º, estabelece três eixos, tendo como foco a formação do cidadão, com ênfase na: “Formação Cultural, Formação Econômica e Formação Política”. Essa Resolução não definiu uma carga horária, portanto não criou a disciplina Filosofia, mas apenas indicou conteúdos a serem trabalhados na prática pedagógica,

no componente curricular de Ciências Sociais que foi instituído, enquanto disciplina obrigatória, para o currículo do Ensino Médio.

A partir do ordenamento de uma “Base Nacional Comum”, que também foi constituída por três áreas de conhecimento, na época, ficaram assim definidos: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”; houve ainda a indicação da necessidade de serem trabalhados alguns conteúdos de Filosofia.

Foram consideradas as duas características regulatórias iniciais do ensino de Filosofia no ensino médio, tanto em âmbito local como nacional, sobre os conteúdos a serem trabalhados, e não de uma disciplina específica, Filosofia. Se do ponto de vista pedagógico se estabeleceu um comprometimento determinante, possibilitou-se a lotação de qualquer professor para tais atividades na unidade escolar, embora estivesse definido que tais conteúdos seriam trabalhados na disciplina de Ciências Sociais.

Com isso, no primeiro momento, os conteúdos de Filosofia começaram a ser trabalhados dentro do componente curricular Ciências Sociais, com professores não formados em nenhuma das duas áreas, ou seja, Filosofia ou Ciências Sociais, marcando uma descaracterização generalizada de seus propósitos, finalidades e objetivos de quando aprovada, com base de uma transformação política na formação do aluno.

Especificamente, no Estado de Mato Grosso do Sul, existia apenas um curso de graduação, na modalidade de Bacharel em Ciências Sociais, no Centro de Ciências Humanas e Sociais da UFMS, o que não os habilitava para as atividades docentes, inviabilizando seu ingresso na Carreira do Magistério. Suas contratações, na condição de professores convocados, demarcava outra seletividade. Eles eram agrupados na condição de professores leigos, ou em caráter precário, conforme previsto pela legislação, percebendo suas remunerações em base calculada em hora-aula efetivas em regência. Esses professores chegaram a ter em média 15 turmas com 2 (duas) hora-aula semanal em cada, ou atuavam em 3 (três) ou mais escolas, para atingirem um teto de rendimento inferior ao salário mínimo vigente, sendo todos dispensados ao final do ano letivo, sem direito a férias e outros benefícios previstos na Carreira.

Além dessa situação constrangedora e caótica, o princípio constitucional da municipalização do Ensino Fundamental, implantado pela Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul (1989),

referendados pelas Leis Orgânicas Municipais enquanto uma partilha de poder, relacionada diretamente às questões pertinentes ao financiamento, gerou outra distorção.

Até então, unidades escolares que ofereciam somente do 1^a ao 4^o ano do Ensino Fundamental, na Rede Estadual de Ensino, passaram a oferecer os anos finais e implantaram o Ensino Médio. Sem professores, bibliotecas, laboratórios e salas de aula, foi a estratégia adotada como forma de o Estado justificar a educação fundamental sob sua responsabilidade e, ao mesmo tempo, manter uma relação de domínio da gestão pedagógica em todos os municípios.

Operacionalmente, isso redundou em que o quantitativo de professores do Quadro Efetivo, formados em Pedagogia e que atuavam no Ensino Fundamental, anos iniciais, foi realocado principalmente no Ensino Médio para ministrar disciplinas relacionadas à área de “Humanas e suas Tecnologias”, principalmente na disciplina de Ciências Sociais ou áreas correlatas ou não à mesma.

A Secretaria de Estado de Gestão Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, em 25 de agosto de 2005, publicou o Edital N.º 01/05 – SEGES/SED/MAGISTÉRIO, para Concurso Público de Provas e Títulos destinado ao provimento do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

O referido Concurso Público foi realizado para o preenchimento de 4.800 (quatro mil e oitocentos) vagas no Estado, para o cargo de Professor da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), tendo dentre as vagas oferecidas 83 (oitenta e três) para a disciplina Filosofia e 90 (noventa) para a disciplina Ciências Sociais, para o cargo de 20 horas semanais.

Em 27 de janeiro de 2006, a Secretaria de Estado de Gestão Pública no Diário Oficial N.º 6658, do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do Edital N.º 16/06 – SEGES/SED/MAGISTÉRIO, de 26 de janeiro de 2006, divulgou, por meio do Anexo III, o resultado final, por disciplina, de todos os candidatos aprovados no Concurso Público de Provas e Títulos destinados ao provimento do cargo de Professor da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul e homologou o resultado, em que constava 42 (quarenta e dois) aprovados para a disciplina Filosofia e 23 (vinte e três) aprovados para a disciplina Ciências Sociais, para todo o Estado.

Em 05 de maio de 2006, o Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do Decreto “P” N.º 1339/2006, de 04 de maio de 2006, nomeou para

exercer, em caráter efetivo, o cargo de Professor da Rede Estadual de Educação, do Grupo VIII Magistério do Quadro Permanente do Estado de Mato Grosso do Sul, os aprovados. Vinculado a esse Decreto, constava anexado o número de aprovados por disciplinas e Municípios. Quanto ao componente curricular Filosofia, a nomeação ficou assim distribuída por município: Aquidauana 1; Bela Vista 1; Campo Grande 24; Corumbá 1; Coxim 1; Dourados 5; Itaquiraí 1; Naviraí 1; Paranaíba 2; São Gabriel do Oeste 1 e Três Lagoas 2., contradizendo o Edital de Homologação em que constavam 42 aprovados. No entanto, somente 38 foram nomeados e, provavelmente, um pouco menos empossados, dada a possibilidade de alguns impedimentos legais, acordo com as exigências para a investidura do cargo.

Desde então, não houve mais Concurso Público para provimento de cargo de Professor na Rede Estadual de Ensino, havendo somente a abertura de cadastro anual para docentes interessados em aulas temporárias em todas as áreas e disciplinas, por meio de contrato, designado por convocação, com renovação semestral, sem vínculos empregatícios, por mais que das 83 (oitenta e três) vagas oferecidas no último Concurso Público tenham sido preenchidas menos de 50%, ou seja, 38 (trinta e oito), contando ainda que nenhum candidato tenha tido algum impedimento legal para ser empossado, ou mesmo contando com a não desistência de algum deles, restou um *déficit* de vagas oferecidas de 45 (quarenta e cinco) candidatos, distribuídos entre os 78 municípios do Estado e que não foram preenchidas até a presente data, destacando-se que o concurso público não tem mais validade para nomeação, pois já se passaram mais de 4 anos de sua realização.

No cenário nacional, o movimento de implantação da Disciplina Filosofia no Ensino Médio ganha força com a publicação do Documento referente às “Diretrizes Curriculares de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio” (2005), elaborado pela Secretaria de Educação Básica/MEC, que aponta algumas considerações favoráveis à inclusão obrigatória, em vista da importância desses dois componentes curriculares no Ensino Médio, assegurando ao educando conteúdos necessários ao exercício da cidadania.

Em agosto de 2006, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, homologou e publicou o Parecer Nº 38 e a Resolução Nº 04, dando caráter de obrigatoriedade às duas disciplinas no Ensino Médio, Filosofia e Sociologia.

É importante destacar que, aqui no Estado de Mato Grosso do Sul, a disciplina Filosofia foi incorporada na Matriz Curricular para o ano letivo de 2006,

nos 1º e 2º anos, e manteve-se a disciplina Ciências Sociais no 3º ano do Ensino Médio.

Em termos da indicação do Conselho Estadual de Educação/MS, isso só ocorre após um ano da vigência da Resolução e Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, (11 de Novembro de 2007), tornando obrigatórias essas disciplinas, sendo exigida a docência em nível de Graduação (Licenciatura Plena), com formação específica ou formação em Pedagogia, História ou outras áreas, conforme previsto.

A Resolução/SED, Nº 2072, de 22 de dezembro de 2006, que “Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e Ensino Médio e dá outras providências”, no Título I – “Da Organização do Ensino Fundamental e Médio”, no Art. 8º, organiza o currículo em três áreas de conhecimento: “I- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências Humanas e suas Tecnologias”, estabelecendo que as três áreas serão trabalhadas por disciplinas. O artigo 9º da mesma Resolução normatiza que o currículo do Ensino Médio deverá ser pautado em três eixos para contribuir com a formação do cidadão mencionando:

I – Formação Científico-Cultural – a apropriação dos elementos culturais produzidos pelos seres humanos, da consciência da produção cultural de um povo para a compreensão dos novos princípios e valores sociais e da superação dos conceitos de senso comum;

II – Formação Político-Econômica – domínio dos fundamentos históricos que regem as relações de produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais na sociedade contemporânea, propiciando o posicionamento e a intervenção do educando à diferentes situações sociais;

III – Formação Tecnológica – apropriação dos avanços tecnológicos com agentes facilitadores das atividades no campo individual e coletivo, observando a ética e a preservação ambiental

A partir dessa Resolução, por meio de seu Anexo IV, houve uma reorganização nas disciplinas constadas na matriz curricular e na área Ciências Humanas e Suas Tecnologias, sendo que a disciplina Filosofia continuou a constar no 1º e 2º anos do Ensino Médio, com a carga horária de 2 h/a semanais, nos respectivos anos; no 3º ano, houve a substituição da disciplina “Ciências Sociais” para “Sociologia”, com uma carga horária semanal de 3 h/a.

A Resolução/SED Nº 2085, de 26 de janeiro de 2007, “Dispõe sobre a revogação do anexo IV, da Resolução SED Nº 2072, de 22 de dezembro de 2006 e dá outras providências”, fazendo uma nova redistribuição do número de horas aulas

para as disciplinas presentes no currículo, reduzindo a hora/aula de alguns componentes e ampliando a de outros. No caso específico de Filosofia, foi mantido o padrão anterior, já quanto ao componente curricular Sociologia, foi reduzido a uma hora/aula, passando a perfazer um total de 2 h/a semanais no ano final do Ensino Médio.

Tais mudanças levam-nos a questionar o valor atribuído a cada disciplina na matriz curricular, uma vez que as ações da SED/MS denotam uma despreocupação com o currículo pleno do aluno, privilegiando algumas disciplinas em detrimento de outras, sem critérios fundamentados, o que evidencia uma prática pedagógica vazia e desregrada, conforme as necessidades do aparelho burocrático do Estado.

Em 2008, a Lei 11. 684, de 02 de junho, alterando o Artigo 36 da Lei 9394 (de 20 de Dezembro de 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Essa medida deu origem à Resolução SED Nº 2118, de 12 de janeiro de 2009, alterando a configuração da organização curricular pela terceira vez, bem como o regimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

É importante destacar que até então a disciplina Filosofia, implantada em 2006, com carga horária de duas (2) horas aulas semanais no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio, passou a ter, com o novo dispositivo, uma hora aula semanal em cada ano do Ensino Médio, perdendo 25% de sua carga horária total anterior.

Concomitantemente com estes dispositivos reguladores, a SED/MS, no ano de 2008, seguindo o mesmo ordenamento do Estado Brasileiro, publica: “Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio”, visando: “[...] uma educação de qualidade que oportunize uma formação crítica e intelectual, vistas a proporcionar êxito pessoal e profissional, anseios estes tão discutidos e desejados por todos os educadores”.

Em sua apresentação, justifica que esse instrumento tem o intuito de trazer “a cada educador, esperamos que os nossos objetivos possam continuar unidos para construção de uma educação de qualidade”. No índice e no interior deste Documento, pode ser observado que o currículo passou a ser organizado por áreas de conhecimento, redistribuídas em disciplinas. A Disciplina Filosofia ficou localizada na grande área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, em conjunto com as disciplinas Geografia, História e Sociologia, agrupadas por competências.(p.119):

Quadro 4 – Competências da área de ciências humanas e suas tecnologias segundo o referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio (Referencial Curricular, SED/MS, 2006, p. 119)

COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a organização da sociedade, sua gênese e transformação, como produto das relações entre os homens; 2. Entender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a natureza, em seus desdobramentos econômicos, políticos e cultural; 3. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas por meio dos princípios que definem a convivência em sociedade, a distribuição dos benefícios econômicos, os direitos e deveres da cidadania e da justiça; 4. Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho em equipe.

A partir dessas competências gerais da área de ciências humanas e suas tecnologias, foram estabelecidas as competências e habilidades para cada componente curricular (disciplinas). A Disciplina Filosofia ficou assim responsabilizada, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Competências e habilidades da disciplina Filosofia segundo o referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA DISCIPLINA FILOSOFIA
<ul style="list-style-type: none"> • Ler obras clássicas de autores que estudaram a Filosofia na sociedade desde os seus primórdios até os seus dias atuais; • Elaborar por escrito textos utilizando os conhecimentos de Filosofia; • Debater os conhecimentos de Filosofia, assumindo uma postura crítica, a partir de argumentos consistentes; • Analisar os conhecimentos de Filosofia em filme, obra de arte, peças de teatro, jornal e revista especializada; • Aplicar os conhecimentos de Filosofia nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e outras produções culturais; • Contextualizar os conhecimentos de Filosofia tendo como referência a organização da sociedade em cada período história, a biografia do autor e a produção científica e tecnológica; • Entender as relações de trabalho e as exigências de qualificação profissional, a partir das necessidades geradas pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas na sociedade.

Fonte: Referencial de Filosofia, SED/MS, 2006, p. 147

Tal referencial também estabeleceu a distribuição dos conteúdos para os quatro bimestres letivos, por ano, como poderá ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 – Conteúdos a serem trabalhados na disciplina Filosofia, segundo o referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, nos respectivos anos do ensino médio

CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS NA DISCIPLINA FILOSOFIA	
PRIMEIRO ANO	
1º BIMESTRE	
<p>A origem da Filosofia;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Etimologia da palavra; •Filosofia e mito; •Filosofia e ciência; •Filosofia, religião e razão; •A contribuição dos gregos na constituição da Filosofia; <p>Linguagem, Conhecimento e pensamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> •A linguagem como atividade humana; •A teoria do conhecimento. 	
2º BIMESTRE	
<p>Antiguidade: Pré-Socráticos, Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles; Idade média: Patrística e escolástica; Idade moderna e contemporânea: humanismo, racionalismo, empirismo, idealismo, positivismo e materialismo.</p>	
3º BIMESTRE	
<p>Ciência;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Etimologia da palavra; •O senso comum e o conhecimento científico; •Ciência e poder; •A ciência na Idade Antiga: Platão e Aristóteles; •A ciência na Idade Medieval: Santo Agostinho e Tomás de Aquino. 	
4º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> •A ciência na Idade Moderna: Descartes, Bacon e Locke; •O método na Idade Moderna; <ul style="list-style-type: none"> - Método experimental; •Ciências humanas; <ul style="list-style-type: none"> - Tendência naturalista: o positivismo; - Tendência humanista. 	
SEGUNDO ANO	
1º BIMESTRE	
<p>A política;</p> <ul style="list-style-type: none"> •O poder; •Formas de poder; •O pensamento político tribal; •O pensamento político antigo: Platão, Aristóteles, Virgílio, Sêneca e Cícero; •O pensamento político medieval: Estado e igreja. 	
2º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> •O pensamento político moderno: Maquiavel, Hobes (sic), Locke, Montesquieu e Rousseau; •Cidadania; •Democracia; •Pensamento liberal; •Liberalismo e socialismo; •O neoliberalismo. 	

3º BIMESTRE
Moral e Ética; <ul style="list-style-type: none"> • Conceito e característica; • Caráter histórico e social da ética e da moral; • A liberdade; Estética; <ul style="list-style-type: none"> • Concepções estéticas: naturalismo grego, estética medieval, naturalismo, iluminismo e academicismo, estética romântica e pós-modernismo; • Criatividade: conceitos e critérios de determinação.
4º BIMESTRE
A lógica; <ul style="list-style-type: none"> • Gênese da lógica; • Elementos da lógica; • A lógica: Platão e Aristóteles; • A lógica: os medievais e os renascentistas; • A lógica: os contemporâneos.

Fonte: Referencial de Filosofia, SED/MS, 2006, p. 147 - 148

Uma vez detalhados os conteúdos a serem trabalhados na Disciplina Filosofia nos dois primeiros anos do Ensino Médio, cabe destacar que eles deveriam ser trabalhados em 2h/a semanais em cada ano do Ensino Médio. É possível verificar-se a repetição de conteúdos em anos diferentes, o que torna questionável a referida sequência didática pautada neste Referencial Curricular, assim como uma aparente ausência de domínio dos conteúdos de Filosofia por parte da equipe técnica da SED/MS, que elaborou tal documento.

Assim como a luz dos pressupostos teóricos metodológicos que orientou nosso estudo, vale a pena questionar por que foram escolhidos tais conteúdos e não outros, uma vez que estes parecem não ser os mais indicados para que se atinjam tanto as competências da área de ciências humanas e usos das tecnologias, quanto as competências e habilidades idealizadas para a disciplina Filosofia, invalidando operacionalmente os objetivos propostos pelo próprio Documento.

Compõem, além destes aspectos no Documento, a indicação de 21 (vinte e uma) referências, dentre os quais um dicionário de Filosofia. Essas obras parecem subsidiar, na visão da equipe técnica que elaborou o Documento, o trabalho dos docentes que ministrariam o referido componente curricular. Detalharemos, a seguir, as referências, por meio de um quadro específico, pois entendemos que o conhecimento destas é de relativa importância ao leitor desta pesquisa, e para análises posteriores. No entanto, cabe destacar que tais obras indicadas não estão disponíveis nos acervos das unidades escolares.

Quadro 7 – Referências da disciplina Filosofia, segundo o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, nos respectivos anos do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS DA DISCIPLINA FILOSOFIA
<p>ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.</p> <p>_____. Mato Grosso do Sul: o universal e o singular. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2003.</p> <p>AQUINO, Tomás. Súmula contra os gentios. São Paulo: Nova Cultural, 1996.</p> <p>ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.</p> <p>ARISTÓTELES. Ética a Nicômacos. Brasília: UNB, 1999.</p> <p>_____. Política. Brasília: UNB, 1997.</p> <p>BACON. Novum organum; verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. São Paulo: Nova Cultural, 1997.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias. V. 3 Brasília: MEC/SEB, 2006.</p> <p>CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1994.</p> <p>DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>LAUAND, Luiz Jean. (Org.). Cultura e educação na idade média. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>_____. Educação, teatro e matemática medievais. São Paulo: Perspectivas, 1986.</p> <p>MAQUIAVEL, Nicolau. O príncipe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1989.</p> <p>MATO GROSSO DO SUL. Referencial curricular para o ensino médio: área de ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Estado de Educação, MS, 2006.</p> <p>MONTESQUIEU. Do espírito das leis. V. 1 e 2. São Paulo: Nova Cultural, 1997.</p> <p>PLATÃO. A república. São Paulo: Nova Cultural, 1997.</p> <p>ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>_____. O contrato social. São Paulo: Cultrix, 1978.</p> <p>VOLTAIRE. Dicionário filosófico. São Paulo: Martins Claret, 2003.</p> <p>WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1999.</p>

Fonte: Referencial de Filosofia, 2006, p. 149-150.

Com a publicação da Resolução SED N° 2118, de 12 de janeiro de 2009, já analisada neste estudo, aconteceu a alteração da organização curricular e do regimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que interferiu diretamente na configuração das disciplinas. A disciplina Filosofia passou a constar nos 3 (três) anos do Ensino Médio, com uma carga horária de 1 h/a semanal em cada ano.

Com essa mudança ocorrida no início do ano letivo de 2009, a SED/MS fez uma consulta aos professores que ministravam a disciplina Filosofia para readequar o Referencial à nova carga horária curricular, bem como para estabelecer novas competências e habilidades.

Dessa consulta resultou um novo referencial específico para a disciplina Filosofia, impresso juntamente com o “novo” referencial de Sociologia e encaminhado às unidades escolares, no segundo bimestre do ano letivo de 2009. No

“novo” referencial curricular para Filosofia, constam as competências e habilidades descritas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Novas competências e habilidades da Disciplina Filosofia segundo o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

NOVAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA DISCIPLINA FILOSOFIA
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar a origem da Filosofia e sua aplicabilidade no Ensino Médio, comprovando ao estudante sua importância na grade curricular; • Desenvolver uma consciência crítica sobre os conhecimentos filosóficos e científicos; • Capacitar o estudante para análises, interpretações e comentários de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnicas hermenêuticas; • Contextualizar os conhecimentos de Filosofia dentro de cada período histórico, tendo como referência a organização da sociedade, com a biografia do autor e a produção científico-tecnológico; • Compreender a importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais; • Relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos; • Transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente; • Aceitar a lógica da confrontação de posições, pensamentos divergentes, ultrapassarem os limites das posições pessoais; • Promover debates, contemplando temas de caráter polêmicos, estimulando o estudante a exercitar o seu pensamento filosófico.

Fonte: Referencial de Filosofia, SED/MS, 2009, p. 1.

Na publicação do referido Documento, não houve nenhuma menção à competência por área de conhecimento, mas somente a alteração das “competências e habilidades”, se é que podemos chamar assim, da disciplina Filosofia para os três anos do Ensino Médio.

Com a mudança para uma hora aula em cada ano do Ensino Médio, fez-se necessária uma redistribuição dos conteúdos a serem trabalhados nos respectivos anos, assim como a alteração de alguns conteúdos, a supressão e a inserção de novos conteúdos, supostamente a partir da consulta efetivada no início do ano letivo por parte do corpo técnico pedagógico responsável por tal componente curricular na Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, ficando assim configurados os novos conteúdos em seus respectivos anos e bimestres:

Quadro 9 – Novos conteúdos a serem trabalhados na disciplina Filosofia, segundo o referencial curricular de Filosofia da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, nos respectivos anos do Ensino Médio.

NOVOS CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS NA DISCIPLINA FILOSOFIA
PRIMEIRO ANO
1º BIMESTRE
<p>A origem da Filosofia;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Etimologias da palavra; •Filosofia, mito, religião e razão; •A contribuição dos gregos na constituição da Filosofia; <p>Linguagem, Conhecimento e pensamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> •A linguagem como atividade humana; •A teoria do conhecimento.
2º BIMESTRE
<p>Linguagem, Conhecimento e pensamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> •A linguagem como atividade humana; •A teoria do conhecimento; •Pré-Socráticos.
3º BIMESTRE
<p>Antiguidade e Idade Média;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles; •Patrística e Escolástica; •São Tomás de Aquino; •Santo Agostinho.
4º BIMESTRE
<p>Idade Média e Contemporânea;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Humanismo; •Racionalismo, Empirismo; •Idealismo, Ideologia; •Positivismo e Materialismo.
SEGUNDO ANO
1º BIMESTRE
<p>A Ciência;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Etimologia da palavra; •O senso comum e o conhecimento científico; •Ciência, Política, Filosofia e Poder.
2º BIMESTRE
<p>A Ciência na Idade Moderna;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Descartes, Bacon (sic) e Locke; •Método Experimental; •Ciências Humanas: Tendências Naturalista (sic) e Tendência Humanista.
3º BIMESTRE
<p>O Pensamento Político;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Antigo: Platão, Aristóteles, Virgílio, Sêneca e Cícero; •Medieval: Estado e Igreja; •Moderno: Maquiavel, Hobbes (sic), Montesquieu, Rousseau (sic) e Karl (sic) Marx.

4º BIMESTRE
Moral e Ética; <ul style="list-style-type: none"> •Conceito e Característica; •Caráter histórico e social da ética e da moral; •Moral e Ética na contemporaneidade; •Moral e Ética na Política brasileira.
TERCEIRO ANO
1º BIMESTRE
Estética; <ul style="list-style-type: none"> •Concepções estéticas: naturalismo grego, estética medieval, iluminismo e academicismo; •Estética na contemporaneidade; •Arte e Estética no Brasil; •Manifestações artísticas no MS.
2º BIMESTRE
Temas; <ul style="list-style-type: none"> •Cidadania; •Democracia; •Pensamento Liberal; •Liberalismo, Neoliberalismo e socialismo.
3º BIMESTRE
Lógica; <ul style="list-style-type: none"> •Gêneses da lógica; •Elementos da lógica; •A Lógica: Platão e Aristóteles; •A Lógica: os medievais, os renascentistas e os contemporâneos.
4º BIMESTRE
Filosofia na América Latina e no Brasil; <ul style="list-style-type: none"> •Tendências do pensamento contemporâneo; •Temas atuais: Aborto, Eutanásia, Sexualidade, Exclusão, Corrupção e Violência Urbana.

Fonte: Referencial de Filosofia SED/MS, 2009, p. 1-3.

No referido documento, apesar das alterações de conteúdos com ampliação, extinção e inserção, não houve indicação de novas referências que pudessem dar base ao docente que ministra tal disciplina, a não ser a inclusão do Referencial Curricular para o Ensino Médio, de Filosofia, da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná, com publicação no ano de 2006. Neste curto espaço de tempo da disciplina Filosofia, com as constantes mudanças e alterações de princípios e de seus conteúdos, outros elementos foram surgindo, esbarrando na sua própria operacionalidade.

Um diagnóstico elaborado pela Coordenadoria de Educação Básica da Superintendência de Políticas de Educação/SUPED da SED/MS revela, com relação aos profissionais que já atuavam na docência nessas disciplinas ou na área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, a seguinte situação, conforme Documento entregue no “Curso de Educação Continuada”, denominado “Formação Complementar para Professores de Filosofia e Sociologia” (2008, outubro, p.1):

Haja vista o reduzido número no Estado de Mato Grosso do Sul, de Universidades que oferecem Licenciaturas para essas disciplinas, faz-se necessário subsidiá-las, por meio de formação complementar, levando efetivamente ao educando conhecimento imprescindível para possibilitar uma formação consciente e cidadã

No mesmo Documento, com relação aos profissionais que atuavam tanto em Sociologia quanto em Filosofia, observa-se que:

[...] podemos verificar que a grande maioria são professores convocados e, quando efetivos, são profissionais de áreas afins que complementam suas cargas horárias nestas disciplinas. A quantidade de efetivo nas duas disciplinas é praticamente nula, uma vez que foram implementadas, recentemente no currículo das escolas. (2008, p.2)

Em relação ao número de professores com formação específica nos dois componentes curriculares, a SED/MS (2008, p. 2) apresentou a seguinte justificativa: “[...] é escassa, já que os cursos são pouco procurados, devido à falta de mercado de trabalho, como expectativa de ampliação pela inclusão no currículo regular”.

A própria Secretaria argumenta ainda que, no caso da disciplina Filosofia (2008 p.2): “[...] o número maior de profissionais habilitados, uma vez que temos o Curso de Licenciatura, em universidade privada que é oferecido já há algum tempo [...]”. No caso da Sociologia (2008 p.2): “a situação é diferente, são poucos profissionais habilitados, na sua maioria, provenientes de outros Estados, pois a UFMS/Campus Campo Grande, oferece o Curso em nível de Bacharelado”.

A partir da verificação cuidadosa desses documentos ordenadores que deram origem e norteiam a prática pedagógica da disciplina Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, pensou este estudo buscando analisar os discursos ordenadores e as práticas efetivas, explicitando-se, assim, a rede que envolve a prática pedagógica que não se limita ao aluno e à docência.

Isso converge então para os resultados da pesquisa realizada para este estudo, em que acreditamos ser a maneira mais fiel de explicitar os elementos que delineiam a real situação da Disciplina Filosofia.

Na tentativa de investigar e compreender a prática pedagógica da Disciplina Filosofia no Estado de Mato Grosso do Sul, em especial no município de Campo Grande, *locus* de nosso estudo, após a verificação dos mecanismos normatizadores emanados do Estado, por meio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, como foi analisado no item anterior deste Capítulo, foi realizado um levantamento de dados quantitativos sobre os professores que ministram tal

disciplina, sujeitos de nosso estudo, assim como sua situação de lotação e formação evidenciadas anteriormente. Partimos para a empiria propriamente dita, investigando os discursos dos professores que ministram a disciplina no município de Campo Grande-MS, assim como o discurso dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, também de duas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, no Município de Campo Grande-MS, na tentativa de identificarmos o ideado e o praticado.

3.2.Os Professores

Após muitos ajustes e acertos, enfim tivemos a oportunidade de aplicar um questionário a 15 (quinze) professores que ministram a disciplina no município de Campo Grande; tivemos ainda a participação de 5 (cinco professores) de municípios do interior do Estado, mas, dado *o locus* de nosso estudo, analisaremos apenas os 15 (quinze) questionários respondidos por professores da capital.

É importante mencionar que as informações vindas desses questionários (respostas) ocorreram de duas formas: uma via eletrônica e outra por preenchimentos escrito em papel, quando visitadas as escolas e solicitado o seu preenchimento. Neste caso específico, nenhum professor se dispôs a responder durante as nossas visitas. Todos pediram que fosse retirado o questionário posteriormente. As alegações tiveram diferentes justificativas, dentre as quais destaco duas. Uma: “estavam direto com aulas naquele período e não teriam tempo de preencher o questionário”, outros, que: “precisavam ler com calma para entender as perguntas”.

Pelo número de questionários impressos distribuídos, que foi de 54 (cinquenta e quatro), algumas coisas ficaram evidentes. Os sujeitos de nosso estudo não gostaram ou não gostam de dar informações. A cultura do silêncio ainda continua sendo uma forma de preservar os descontentamentos e insatisfações dos professores. Diga-se de passagem que, enquanto resistência, isso se instalou desde o início de nosso estudo, quando enviada a carta convidando para participarem como informantes de nosso estudo, menos de 3% responderam.

Para a visualização geral dos sujeitos de nosso estudo- Grupo 1 – professores de Filosofia do Ensino Médio, optamos por montar um Quadro das respostas fechadas (em “x” ou algarismos), configurado pela incidência ou por dados específicos, conforme poderá ser observado a seguir, tendo o cuidado de enumerar cada questionário enviado, preservando, assim, o anonimato dos informantes.

Tabela 02 – Dados gerais dos professores participantes deste estudo.

PROFESSORES PARTICIPANTES DESTE ESTUDO					
Nº	Formação	Idade	Sexo	Tempo de Magistério	Situação de Lotação
P1	História	50	M	4 anos	Efetivo
P2	História	57	F	19 anos	Efetiva
P3	Filosofia	26	M	3 anos	Convocado
P4	Filosofia	26	M	4 anos	Convocado
P5	Filosofia	24	M	5 anos	Convocado
P6	História	48	F	9 anos	Efetiva
P7	História	-	F	-	Efetiva
P9	Filosofia	30	M	10 anos	Efetivo
P10	Filosofia	29	M	6 anos	Efetivo
P11	Filosofia	27	M	2 anos	Convocado
P13	Ciências Sociais	27	M	4 anos	Convocado
P15	Filosofia	27	M	5 anos	Convocado
P16	Filosofia/Teologia	36	M	5 anos	Efetivo
P17	Pedagogia	35	M	35 anos	Efetivo
P18	Estudos Sociais/Letras	55	M	37 anos	Efetivo

Cabe destacar que não aparecem os professores codificados como P8, P12, P14, P19 e P20, por tratar-se de professores que não têm domicílio, ou não atuam em sua docência no município de Campo Grande / MS, apesar de suas relevantes contribuições, detectadas durante a leitura de suas respostas.

Dessa forma, a amostra deste estudo contou com 15 (quinze) professores, o que corresponde a 17, 44% dos 86 (oitenta e seis) professores que ministram a Disciplina Filosofia no Ensino Médio, no município de Campo Grande-MS. Dos participantes da pesquisa, temos um quadro em número e percentual assim configurado:

Quadro 10 – Números, formações e percentuais dos professores que responderam o questionário.

Nº	FORMAÇÃO	PERCENTUAL
08	Filosofia	53,33
04	História	26,67
01	Pedagogia	6,67
01	Ciências Sociais	6,67
01	Letras	6,67

A esses professores foi repassado um questionário contendo alguns indicadores e indagações, conforme já anunciamos, quanto à Disciplina Filosofia. Tais indagações tinham o propósito de, além de levantar subsídios, identificar como foco os discursos por eles elaborados sobre a referida disciplina e, na medida do

possível, aspectos relacionados com sua prática pedagógica no Ensino Médio, como segundo movimento arqueológico proposto neste estudo.

No Quadro abaixo, são transcritas as questões (abertas e fechadas) que compuseram o questionário repassado aos professores:

Quadro 11 – Questões aplicadas aos professores participantes deste estudo.

QUESTÕES APLICADAS AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DESTE ESTUDO
<p>1. DADOS GERAIS - Formação: Idade: Sexo: Tempo de Magistério: Situação de lotação na disciplina Filosofia: Convocado (a): Efetivo (a): Aulas Complementares: Outra: Numero de Horas /Aula ministrada semanalmente: Na disciplina Filosofia: Em outra/s disciplina/s: Qual/Quais:</p> <p>2. O que você pensa ser fundamental/essencial/importante ser trabalhado na disciplina Filosofia no Ensino Médio? Comente.</p> <p>3. De acordo com a sua experiência docente, o modo como a disciplina Filosofia está presente no currículo do Ensino Médio atende ao que você considera fundamental / essencial / importante? Comente.</p> <p>4. Como você se posiciona em relação ao Referencial Curricular da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para o componente curricular Filosofia? Comente.</p> <p>5. Quais as suas considerações quanto à obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio, a partir da Lei Nº 11.684/2008?</p> <p>6. Ao final da etapa do Ensino Médio, tendo cursado a disciplina Filosofia, o que você considera imprescindível que o educando tenha inculcado / assimilado / incorporado / introjetado / etc?</p> <p>7. A disciplina Filosofia contribui para subsidiar uma relação de subsistência do aluno na sociedade? Comente.</p> <p>8. Você acredita que a disciplina Filosofia fornece subsídios para o (a) aluno (a) cuidar de si? Comente.</p> <p>9. O que seria na sua concepção a relação do ensino de Filosofia com a questão do cuidado de si? Comente.</p> <p>10. Se você considera ser necessário fazer alguma outra contribuição para essa pesquisa, utilize livremente o espaço abaixo:</p>

No momento da elaboração das questões para a pesquisa de campo, pensava-se em vincular o estudo da disciplina de Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, direcionando-o aos aspectos relacionados ao “cuidado de si”, nas dimensões que postulam os discursos de cidadania, liberdade e direito. Essa ideia inicial esteve calcada nos Referenciais de Michel Foucault, em seu terceiro movimento epistemológico, ligado à última fase de sua produção: a ética.

Por isso, é possível identificar vários questionamentos que direcionariam o sujeito da pesquisa no sentido previamente pensado pelo pesquisador. No entanto, diante das dificuldades das devolutivas dos questionários, e diante das respostas que foram obtidas, fez-se necessário um redirecionamento do foco da pesquisa, centrando-o no primeiro movimento foucaultiano na construção de sua obra, “ser-saber”, isto é, na fase arqueológica de seus estudos. Tornou-se ainda necessária a eleição de um novo grupo de sujeitos a serem pesquisados: os alunos que já haviam

tido a disciplina Filosofia em sua matriz curricular e que estivessem concluindo o Ensino Médio no momento da pesquisa.

3.3 Os Alunos

A dificuldade do retorno do questionário, como já foi enunciado por parte dos professores, fez com que o questionário dos alunos fosse elaborado e aplicado em duas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, tendo, como um dos critérios, que uma fosse localizada na região central e outra escola num bairro da Capital, assim como que, ambas as unidades selecionadas, tivessem o Ensino Médio funcionando nos períodos: matutino, vespertino e noturno, no ano letivo de 2009.

Cada unidade recebeu um nome fantasia, sendo o da unidade central a denominação de “A” e o da unidade localizada em um bairro, a denominação de “Z”, de forma a preservar a identidade das escolas e dos alunos. Foi feito o cadastro de cada questionário da unidade Z, classificado com a letra Z e numerado na sequência de 1(um) a 115 (cento e quinze) – número máximo de participantes deste estudo e, da unidade A, classificado pela letra “A” e numerado na sequência de 1(um) a 101 (cento e um), também o número máximo de informantes.

O total de questionários aplicados na unidade “A” foi de 101 (cento e um) e na unidade “Z” foram 115 (cento e quinze), totalizando 216 (duzentos e dezesseis) questionários aplicados no mês de novembro de 2009 aos alunos do Ensino Médio que tinham cursado a Disciplina Filosofia.

O questionário elaborado foi estruturado em dois momentos. No primeiro, seguiu os critérios adotados no item “Competência e Habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos, ao final do Ensino Médio, na disciplina Filosofia, conforme “Referencial Curricular do Ensino Médio – Filosofia – SED/MS”, (2009, p.1).

Para identificarmos até que ponto tais competências e habilidades previstas nesse “Documento” foram atingidas, de forma a garantir este princípio, estas foram transcritas para o questionário, e os alunos deveriam informar, no formato de respostas livres, se tinham sido atingidas ou não tais proposições.

No segundo momento, foram formuladas três questões abertas, solicitando comentários sobre as perguntas formuladas, com a utilização de no máximo três linhas para as respostas. O questionário dos alunos ficou organizado conforme quadro abaixo:

Quadro 12 – Questões aplicadas aos alunos participantes deste estudo.

QUESTÕES APLICADAS AOS ALUNOS PARTICIPANTES DESTA ESTUDO
<p>Escola Participante: Escola Estadual: Turma: Turno: Idade: Sexo: Leia, atentamente, os fragmentos textuais abaixo e responda a questão de N° 1: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SER DESENVOLVIDAS, AO FINAL DO ENSINO MÉDIO, PELA DISCIPLINA FILOSOFIA: Demonstrar a origem da Filosofia e sua aplicabilidade no Ensino Médio, comprovando ao estudante sua importância na grade curricular; Desenvolver uma consciência crítica sobre os conhecimentos filosóficos e científicos; Capacitar o estudante para análises, interpretações e comentários de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnicas hermenêuticas; Contextualizar os conhecimentos de Filosofia dentro de cada período histórico, tendo como referência a organização da sociedade, com a biografia do autor e a produção científico-tecnológica; Compreender a importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais; Relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos; Transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente; Aceitar a lógica da confrontação de posições, pensamentos divergentes, ultrapassarem os limites das posições pessoais; Promover debates contemplando temas de caráter polêmicos, estimulando o estudante a exercitar o seu pensamento filosófico. (SUPLEMENTO – REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO – FILOSOFIA – SED/MS: 2009, P.1). Segundo prescreve a Lei N° 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) em seu art. 36, parágrafo 1º, inciso III, ao final do Ensino Médio o educando deve demonstrar, entre outras coisas, “domínio dos conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, (LDB 9394/96) 1. Como estudante da disciplina Filosofia, no Curso de Ensino Médio, essas competências e habilidades do Referencial Curricular SED/MS, assim como, o objetivo da disciplina, de acordo com a LDB 9394/96, foram atingidos? Comente. (máximo 3 linhas)</p> <p>2. Quais foram as contribuições do ensino de Filosofia, em seu Curso do Ensino Médio, para a sua vida? Causou-lhe alguma coisa? () sim () Não Por quê? . (máximo 3 linhas)</p> <p>3. Se você considera ser necessário fazer alguma outra contribuição para essa pesquisa, utilize livremente o espaço abaixo: (máximo 3 linhas)</p>

3.4 As Análises dos Discursos

O projeto empírico e epistemológico, que se denomina liberalismo, tem em seus pilares a formulação dos direitos individuais e da liberdade. Para que estes permaneçam assegurados, o que seria uma prerrogativa do Estado, o liberalismo propõe um contrato firmado livremente entre os indivíduos para preservar a privacidade, a justiça, a punição e a valorização do espírito livre, estratégias de manutenção de poder, em nome do exercício de um discurso voltado à cidadania.

Isso implica afirmar que para entender a realidade social – em defesa de um discurso voltado à cidadania, torna-se necessário adotar um exercício constante de contexto, pois ela sempre será fruto, como todos os fenômenos, de redes de relações, fruto de interesses omitidos, mas produtores de uma oficialidade de interesses.

Enquanto princípio teórico, a intervenção do Estado, seja na adoção de determinados dispositivos, neste caso os conteúdos e, posteriormente, a Disciplina Filosofia no Ensino Médio, no Brasil e em Mato Grosso do Sul cria realidades,

transforma-se e recria as práticas pedagógicas de forma contraditória, distorcendo radicalmente seus propósitos, objetivos e conteúdos.

Observou-se, enquanto postulado Foucaultiano, que o movimento do conhecimento filosófico, enquanto mais um componente curricular, visando a subsidiar um “melhor” exercício da cidadania, é mais um discurso, produzido pelas práticas pedagógicas estatais para a credibilidade de uma “intenção” de mudanças, sem ruptura da realidade existente.

Operativamente, ficou evidente que a implantação de tal componente curricular insere-se nas dinâmicas da burocracia do Estado, não sendo diferente das demais estratégias governamentais.

Enquanto currículo, a disciplina serve para obedecer a uma carga horária, cumprir um conteúdo e lotar um professor. E o pior, independente das condições materiais existentes (professores formados na área, acervo bibliográfico, carga horária e conteúdos) e de seus próprios propósitos enquanto uma disciplina obrigatória de formação.

Essa afirmação depreende-se no levantamento feito na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), da situação dos professores que ministram o componente curricular Filosofia na Rede Pública Estadual de Ensino, conforme informações repassadas pela Superintendência de Políticas de Educação/SUPED e pela Coordenadoria de Educação Básica/COEB, já detalhados anteriormente.

Entre os professores que responderam ao questionário, ao serem indagados sobre: “O que você pensa ser fundamental/essencial/importante ser trabalhado na Disciplina Filosofia no Ensino Médio? Comente”. Eles explicam que há significativa importância deste componente, independente de suas formações acadêmicas, argumentando que:

P 3 Diante da realidade encontrada no Ensino, onde os estudantes estão desmotivados e onde ainda acreditam ser fundamental apenas disciplinas que serão cobradas no vestibular, a disciplina de Filosofia fica muito desacreditada. É necessário rever a maneira de lecionar esta disciplina. A nós, profissionais da área está muito claro sua importância, mas aos jovens sentem dificuldades para entender esta importância. **Precisamos trabalhar os conteúdos filosóficos de uma maneira mais ao estilo jovem e deixarmos de ser tão pragmáticos e nos voltarmos tanto a história da Filosofia e de grandes filósofos.** Agindo dessa maneira fica muito difícil entusiasmar nosso estudantes.

P 13 Vivemos momentos em que os valores éticos vem sendo relegados e esquecidos em nome do lucro fácil, de um capitalismo selvagem que embrutece o ser humano. **A Filosofia, por outro lado, ajuda a refletir e**

desmitificar e melhor entender este caminhar para direcionar as nossas ações.

P 16 Haja vista que na referida fase os estudantes estão num período da adolescência mais intenso, onde há forte busca de referenciais, motivações pelas quais possam gastar suas energias, defesa e busca de valores, **acredito que o essencial seria trabalhar: Ética; Moral ;Bioética; Direitos Humanos; Cultura; Antropologia; Fenômeno Religioso; Sociedade; Política; Autoconhecimento e Autoestima.**

Em comum há uma preocupação dos professores com relação aos estudantes, com desmotivação e sem compromisso com sua própria escolarização, e reforçam que a Disciplina Filosofia tem um papel determinante em relação a isso. Acreditam na necessidade de se estabelecer novas metodologias e estratégias de ensino e encontram como obstáculo o momento histórico em que vivemos, em que as práticas sociais vêm sendo relegadas de forma que os embrutecem, por estarem numa fase de sua existência caracterizada pela adolescência, momento em que há forte busca de referenciais e que o momento torna-se difícil. Alguns chegam a enunciar os conteúdos a serem trabalhados para se atingir essa superação.

Num contraponto, entre os alunos que participaram da pesquisa, no total de 216 (duzentos e dezesseis), a compreensão da disciplina Filosofia varia, entre o critério “sim”, ou seja, as competências e habilidades da disciplina Filosofia foram atingidas, e o critério “não”, isto é, as competências e habilidades da Disciplina Filosofia não foram atingidas, independente de a unidade escolar ser da região central ou de um bairro da Capital.

É importante mencionar, como já foi enunciado neste trabalho, que as “Competências e Habilidades” foram transcritas do “Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, ao final da etapa do Ensino Médio”, previstas para a disciplina Filosofia no questionário, e a partir delas foi perguntado: “Em sua opinião, como estudante de Filosofia no Ensino Médio, estes objetivos expostos anteriormente foram atingidos?”

Os que responderam “sim”, do universo total, 28% são da unidade escolar situada em um bairro, denominada de “Z”, e na região central, “A”, 29% informaram que “não” e 19%, “em parte”. Com isso a realidade da importância da disciplina Filosofia é contrária, se comparada com regiões do município. 48% dos alunos (região central) consideram importante o componente curricular, já no bairro, 72% consideram desnecessário.

Embora esses dados mereçam ser aprofundados, há um limite de sua análise. Isso se estabelece em função de que as escolas públicas não atendem a clientela de

uma determinada região do município, por conta de que o aluno é livre na escolha da unidade onde irá estudar, pela possibilidade de utilização do transporte coletivo ser subsidiado pelo poder municipal.

Independente da unidade escolar, os alunos, ao afirmarem a importância da disciplina Filosofia, complementam, argumentando:

Z 8 Sim. Porque a Filosofia tem como relacionar críticas e pensamentos que você tem **sendo um cidadão transmitindo conhecimento para a sociedade.**

Z 10 Sim, por que dentro da grade curricular foram passados todos os tópicos tanto na forma teórica como prática **acrescentando muito na minha vida estudantil.**

Z 108 Sim. Porque o professor ensina com objetivo, trazendo o passado para a atualidade, grandes pensados fui tentaram mudar o mundo fui muitas coisas conseguiram.

A 15 Sim, foram atingidos em relação ao entendimento da sociedade de um modo geral, porem, algumas idéias críticas sobre moral e ética ficaram vagas. Mas **aprendi com isso.**

A 33 Sim porque ensina a pessoa a **ter senso crítico, a debater suas opiniões, tendo lógica**, sem contar que acho que a Filosofia mexe com o seu psicológico

A 22 Acredito que sim, pois os professores transmitiram os **conhecimentos necessários a nossa educação** de ensino médio.

A leitura dos alunos participantes do estudo sobre a disciplina Filosofia relaciona-se à possibilidade de se elaborar críticas sobre a realidade que nos cerca, o que permite o exercício da cidadania, repassando esses “conhecimentos” para a sociedade e acrescentando, ainda, que isso interfere na vida estudantil. Segundo eles, ainda, essa possibilidade ocorre por conta das características da Disciplina, trazendo o passado para a atualidade por meio dos pensadores. Outros informam ainda que ela mexe com o psicológico.

Os que informaram que “não”, 67% do total dos alunos, colocam que as pretensões da disciplina Filosofia não ocorrem em função das mais variadas ordens, como poderá ser observado a seguir:

Z 9 Não. Por que eu já tenho meus princípios, **não preciso dessa matéria para aprender a ter senso crítico, cada um pensa diferente.**

Z 18 Não. No meu caso, eu não tenho todo conhecimento que deveria ter ao concluir o ensino médio, por diversos motivos, dentre **eles a falta de aula que é só 1 por semana.**

Z 102 Não, pois temos apenas uma idéia do que é a Filosofia, **não há conteúdo suficiente.**

A 7 Não, apenas em partes. Só tive Filosofia no terceiro ano e o que foi passado, **não acrescentou muito na minha vida. Saber a vida dos filósofos não é interessantes**, interessante é saber sobre sua Filosofia aplicada no mundo contemporâneo

A 19 As referencias curriculares no 3º ano não foram atingidas, pois **não tivemos aulas com professores fixos, apenas substitutos, sendo que cada um dava um conteúdo diferente sem continuidade.**

A 27 **Não tivemos tal conhecimento da matéria pela ausência do professor.**

Por esses depoimentos transcritos e pela análise dos demais que responderam “não” destaca-se que os motivos relacionados por eles vinculam-se ao “currículo do Ensino Médio”, a “prática pedagógica”, a “postura dos professores” e “a falta de interesse dos alunos”.

Em relação ao currículo, consideram a “falta” de importância do componente curricular, que se explicita no reduzido número de aulas, prejudicando o estudo e a compreensão das diferentes “linhas de pensamento” divergentes. Em depoimento, reforçam essa posição quando escrevem que só tiveram a Disciplina neste último ano do Ensino Médio, com aulas que não foram satisfatórias, complementando: “a disciplina dá muitas voltas” (Z13) e “não chega a conclusão alguma”(A42). Porém, justificam que essa situação ocorre em função de que “não é uma matéria valorizada como as outras” (A64), apesar de possuir a mesma importância.

Quanto à “postura dos professores”, segundo os alunos, “não sabe explicar direito” (Z28) ou porque o professor “nem vem à aula manda professor substituto” (A100), que por sua vez “não passa matéria, e se passa é só um pouco”(A100).

Ainda nessa pergunta, houve a menção, dentre as respostas, à “falta de interesse dos alunos”, pois as aulas cansativas e sem dinâmicas levavam o aluno a ficar pouco interessado em seus conteúdos. Justificam: “são chatas com muitas teorias e os alunos não gostam” (Z88), e “porque os professores muitas vezes fogem do assunto da aula” (Z43). “E as aulas são muito fracas” (A11).

Enquanto há contradições entre a compreensão dos professores sobre a importância da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio para a formação dos alunos, há aqueles alunos que acreditam que a disciplina cumpriu seus propósitos e que informam que não cumpriu, maioria esmagadora.

Guardam uma vinculação e o interesse de salvaguardar, embora contraditoriamente, as articulações e transformações das dinâmicas pedagógicas e das práticas culturais, com suas respectivas adequações. Assim, explicitam-se as

concepções de sociedade e de homem, e os tentáculos da operacionalidade de governar dentro do processo de escolarização, tanto faz ser positiva como negativa a contribuição da disciplina, ela se postula nas dinâmicas das estratégias do poder. É mais uma inserida no ritual do disciplinamento pedagógico, cuja função se explica por uma dinâmica de política da transformação da sociedade, vista pela ótica do aparelho do Estado.

Enquanto tentativa de um projeto ideal da disciplina Filosofia - cidadania, não terá sustentação, seja por suas Diretrizes ou pelo depoimento do Professor (P16):

Haja vista que na referida fase os estudantes estão num período da adolescência mais intenso, onde há forte busca de referenciais, motivações pelas quais possam gastar suas energias, defesa e busca de valores, acredito que o essencial seria trabalhar: Ética; Moral ;Bioética; Direitos Humanos; Cultura; Antropologia; Fenômeno Religioso; Sociedade; Política; Auto-conhecimento e Auto-estima.

Entre o ideal e o real estabelecem-se os mecanismos de sobrevivência do Estado e dos indivíduos como justificativa de razões de toda ordem – juízo de valores (práticas culturais). Ao constatar que a liberdade e a diferença são ilusórias em grande medida, e que interesses particulares levam a conflitos, contradições e disfunções, entram em crise as teorias filosóficas (pensamentos) e psicológicas (subjetividade privatizada). Em risco o exercício da cidadania, concomitantemente, o sentido da forma como está exposta a disciplina Filosofia.

Neste contexto, a Disciplina se estabelece para limitar os poderes do Estado, separando seus poderes e valorizando as tradições locais, bem como as experiências particulares exercidas pelas práticas culturais e pedagógicas, em detrimento de seus próprios objetivos e finalidades enquanto disciplina curricular. Isso se agrava quando esta surge como conteúdo de outro componente curricular, Ciências Sociais (2000), enquanto parte integrante do Ensino Médio, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Enquanto ideologia política local, de um estado governado pelo discurso da mudança e da negação dos exercícios anteriores de governo, reforça terreno favorável para o desenvolvimento de uma sociedade individualista, articulando agentes econômicos na “[...] função autoregulativa do mercado como condições suficientes para o progresso e para a estabilidade da vida social”. (FIGUEIREDO, 1995, p. 132), centrando nela, enquanto componente curricular, instrumentos de reflexões sobre sua existência e realidade social do aluno do Ensino Médio, com vistas à cidadania.

Os ideais para a elaboração do liberalismo tomaram, contudo, outro rumo, assim como a exigência deste componente curricular que, progressivamente, foram sendo substituídos pelo utilitarismo e pelas disfunções, conforme depoimentos transcritos.

Isso é explicado por Jeremy Bentham,¹ quando ele se refere a que estes ideais vão ditar que o Estado já não “se mantém nos limites de suas antigas funções, mas vai gradativamente assumindo a de intervir positivamente na administração da vida social”. (FIGUEIREDO, 1995, p. 133).

Os governantes devem promover a felicidade da sociedade, por meio de punição e recompensa, mas dentro de uma disciplina estabelecida. Essa concepção justifica e faz legislar as intervenções do poder público, a fim de se obter a ‘felicidade’ da coletividade, não importando se para isso, alguns indivíduos sejam prejudicados em favor da maioria, que visa à recompensa por se portar perante as leis e ao Estado, mas essa disciplina precisa constar burocraticamente como um dos instrumentos curriculares, neste caso.

As leis concebidas por Bentham são como instrumentos para produzir consequências, e não mais para garantir direitos, estas devem ser elaboradas de forma “[...] a programar a liberação de castigos e recompensas e, em longo prazo, propiciar uma ampliação das oportunidades de condutas recompensadas”. (FIGUEIREDO, 1995, p. 134).

Ao Estado cabe intervir e administrar, garantir os direitos naturais do indivíduo, porém utilizando-se de controle das punições, privações e recompensas a comportamentos individuais, assim como se define um currículo escolar, como representação do valor cultural de uma época na fragmentação disciplinar.

Em **Microfísica do poder** (2004a), Foucault, ao refletir sobre as relações de poder e a pretensa ideia de liberdade na formulação dos direitos naturais, cita:

Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença de valores; classes dominam classes e é assim que nasce a idéia de liberdade [...] em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidados e procedimentos. (FOUCAULT, 2004a, p. 25).

Emerge neste contexto, ao lado desta necessidade das “[...] existências individuais de se saber o que somos, quem somos, como somos, por que agimos de

¹ Jeremy Bentham (1748 - 1832) foi um hedonista liberal inglês que anunciava a felicidade para todos graças ao livre mercado, mas que pregava o encarceramento num "panóptico" (dispositivo que proporcionava uma vigilância total e permanente) de todos. Sobre o "panóptico" de Bentham, há uma análise insuperável no livro "Vigiar e Punir" (1975) de Michel Foucault.

uma maneira ou de outra [...]”, o papel do Estado, advindo da “[...] necessidade de recorrer a práticas de previsão e controle: como lidar melhor com sujeitos individuais?; como educá-los de forma mais eficaz, treiná-los, selecioná-los para diversos trabalhos?”. (FIGUEIREDO, 1995, p. 30).

Dessa maneira, a disciplina Filosofia alinha-se às demais disciplinas na função curricular de tentativas de selecionar e retratar a realidade de forma provisionária e controlada, embora os depoimentos a seguir revelem outra pretensão, em pontos extremos.

P 10 Penso que a Filosofia no Ensino Médio deva ser uma ferramenta no despertar do espírito crítico e reflexivo dos jovens e adolescentes e não apenas um apanhado sobre história das correntes e pensadores. Levar o aluno ao questionamento de sua própria vida e história, da sociedade em que está inserido e do próprio conhecimento adquirido na vida escolar, penso que esse deve ser um aspecto fundamental da atividade filosófica no Ensino Médio.

A 93 Não, não tendo uma grande necessidade dessa matéria, não havendo pessoas capacitadas para dirigir o curso desestimulando o aluno.

Z 103 Não foram atingidos essencialmente por que eu acho que Filosofia exige tempo e eu vejo as aulas com muito pouco tempo e orientação

Dessa forma, ao final do século XIX, essas questões e o reconhecimento da existência de um sujeito individual iriam convergir para o fato de padronizá-lo, normalizá-lo, colocá-lo a fim de uma ordem social de doutrinas disciplinares, desenvolvidas na educação e no trabalho: “[...] O declínio das crenças liberais (singularidade dos indivíduos) e românticas (liberdade dos indivíduos) abre espaço, finalmente, para os projetos de previsão e controles científicos do comportamento individual [...]”. (FIGUEIREDO, 1995, p. 32).

À medida que o século XIX corria, as relações produtivas de trabalho faziam prevalecer sobre o sujeito uma precedência automática de opressões, dominações e submissão nas relações sociais. Sob esse aspecto, o universo de regras destina-se a satisfazer a violência instalada nos discursos disfarçados que dão prosseguimento ao jogo da dominação.

Esse caráter materializa-se nas instituições, como nas unidades escolares, revestindo-as da soberania: lugar de decisão “soberana” sobre o “verdadeiro” e o “falso”, o “bem” e o “mal”, o “justo” e o “injusto”, constituído por um discurso de cidadania que as estratégias de poder adotam como técnicas, princípios unificadores de condutas.

Essa competência revestida dos atributos de cidadania corresponde imediatamente a uma técnica particular de produção que restringe a satisfação de necessidades básicas, as quais colocam o indivíduo numa luta para assegurar seu lugar no mundo e desviar carências ou a satisfação destas necessidades, inclusive de escolarização.

Resta ao homem civilizado a fragmentação de seu ser, um império autoritário e rígido exercendo a realidade civilizadora em seu papel repressor, efetuando no indivíduo o sentimento de uma realidade hostil, agressiva, que requer defesas, mas que faz regressar o sentimento de culpa pelo desejo de transgredir, violar as convenções e normas sociais. Todo o material reprimido depara-se com as estruturas que tanto dominam como reproduzem impulsos que levam à destruição das instituições como família, escola, Estado, leis, normas e as práticas sociais exercidas.

Em contrapartida, para Foucault (2004b), as estruturas e as relações de poder não podem ser vistas como exageradas e de modo negativo, como repressão e recalque do indivíduo; elas também fazem gerar prazer por representarem, na esfera do saber, conquistas, *status*, ganhos e lucratividades, benefícios e ascensão, como expectativas de adaptação do indivíduo ao meio em que vive, pois assim o produz.

Esta “sociedade disciplinar”, caracterizada pela formação de uma rede de instituições que faz submeter os indivíduos a uma forma de controle permanente, é marcada por práticas jurídicas implicadas em dispositivos de verdades, resultado da racionalização, explícitas em leis que garantem a manutenção de determinada forma de poder.

O modelo jurídico aparece como algo a reprimir e impor interdições, organizado por saberes de uma classe dominante que deseja atribuir ao mesmo seu conjunto de valores e fazer estipular um padrão normalizador. A lei se utiliza à disciplina para tornar corpos submissos, dóceis, fazendo-o aumentar em força utilitária econômica, e diminuindo a mesma em termos de obediência. (FOUCAULT, M, 2004b, p. 119).

Na Modernidade, o processo histórico dessas relações atinge o máximo de sua eficácia por meio das relações de poder, que, para Foucault, se estendem para além dos limites do Estado, onde operam em outras relações de poder existentes no campo social, incidindo sobre o coletivo, o indivíduo, o corpo, a educação e as instituições. No enfoque foucaultiano:

[...] O Estado não é o ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social e do qual também se

deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Foi muitas vezes fora dele que se instituíram as relações de poder, essenciais para situar a genealogia dos saberes modernos, que, com tecnologias próprias e relativamente autônomas, foram investidas, anexadas, utilizadas, transformadas por formas mais gerais de dominação concentradas no aparelho de Estado. (FOUCAULT, 2004b, p. XIV).

Isso equivale a dizer que o poder funciona tal qual uma máquina. Uma máquina social que não se situa em exclusividade ou privilegiadamente no Estado ou nos demais setores, instituições, classes e governos.

O poder é disseminado pela vasta estrutura social. “Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E este caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser efeitos de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder”. (FOUCAULT, 2004b, p. XIV).

Para Foucault, o poder, enquanto manifesto na política, só existe em ato, como relações de força que tanto reprimem indivíduos fazendo guerras continuadas por outros meios, quanto se manifesta de modo silencioso e sutil, reinserindo-se como função de perpetuar relações de força em instituições, nos conflitos sociais, nas desigualdades sociais e nos corpos.

O poder produz de fato, “[...] ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade”. (FOUCAULT, 2004b p. XVI). O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade que é justamente o aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo.

Neste alvo do poder está o indivíduo, seu corpo, sua história, sua constituição, sua vontade e sua conduta – a sua cidadania. Na arte de governo, a Modernidade experimentará o exercício da governamentalidade, as políticas sob enfoque da liberdade e de direito, e a governabilidade, com a docilização engendrada pela disciplina, a captura do corpo pelo tempo e pelo trabalho dos indivíduos.

Neste intento, no direito de governo, o indivíduo governar-se a si mesmo, constituinte de um campo ético, esbarra-se outra problemática, a vontade. As necessidades, os interesses coletivos e individuais constarão de alvo e instrumento fundamental do governo.

Dirigir este conjunto toma técnicas, cuidados e táticas novas de captura da vontade dos indivíduos. Como objeto de ação e observações para o governo, população, território e riqueza inaugurarão o saber, cuja intervenção será da economia e da população, denominada de economia política.

Pode-se sinteticamente dizer que “[...] a passagem de uma arte de governar para uma ciência política, a passagem de um regime dominado pelas estruturas de soberano a um regime dominado pelas técnicas do governo se fazem no século XVIII, em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política”. (FOUCAULT, 2006 p. 301).

Tanto o problema da soberania e a disciplina não deixaram de ser tratados, porém não mais depreendendo uma arte de governar. Quanto à disciplina, ela é investida em todas as instituições, tais como a escola, oficinas, exércitos, hospitais, presídios, do século XVII e início do século XVIII. Valorizada, é tomada a gerir os fenômenos da população na sutileza dos detalhes. Nesta confluência da idéia de governo da população, porém, Foucault atenta para a necessidade de compreender esse desenvolvimento no século XVIII

[...] não como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, depois de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Tem-se, de fato, um triângulo: soberania – disciplina – gestão governamental cujo alvo principal é a população, e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2006, p. 302).

Tem-se, deste modo, as táticas, os cálculos do poder que trazem para a população todo um aparato de saber da economia política que, por meio dos dispositivos de segurança, gera toda uma forma de conduzir-se, de orientar-se, permitindo que estes saberes aprimorem as sutilezas dos mecanismos de dominação.

Para Foucault (2004b), as estruturas e as relações de poder não podem ser vistas como exageradas e de modo negativo, como repressão e recalque do indivíduo; elas também fazem gerar prazer, pois representam, na esfera do saber, conquistas, *status*, ganhos e lucratividades, benefícios e ascensão, como expectativas de realização do indivíduo no meio em que vive, pois assim o produz. O aspecto negativo do poder é deixado nesta abordagem, pois, “[...] na verdade o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. (FOUCAULT, 2004a, p. 172).

Foucault afirma que na história da sociedade Ocidental, considerando os últimos séculos, o poder não se configura como essencialmente repressivo. A analítica de poder amplia as múltiplas relações, que o constituem e caracterizam como a condição de produzir, permear, induzir ao prazer, formar saber, produzir

discursos e efeitos de verdade. O poder também produz. É ato e não se restringe a alguém, classe e condição. (idem, *ibidem*).

Sob estas considerações acerca do poder e da tecnologia disciplinar, inseridos numa nova estrutura política que reconfigura a sociedade como um todo, os discursos de liberdade denotam, por meio da enunciação, a reprodução e a produção da sujeição dos indivíduos, segundo a necessidade social de docilidade e submissão:

[...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Formam-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia-política”: que é também igualmente uma mecânica do poder está nascendo. [...]. A disciplina fabrica assim corpos submissos, exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, 2004a, p. 127).

Esses movimentos libertários que aparecem no interior do liberalismo são analisados por Foucault não apenas como uma teoria econômica ou jurídica, mas como uma certa prática, racionalizada e refletida de governo.

O estudo de Foucault em direção à análise histórica das artes de governar indica fatores essenciais em seus pressupostos. O poder posto como relações específicas entre indivíduos como “[...] alguns homens podem mais ou menos determinar inteiramente a conduta de outros homens – mas nunca de maneira exaustiva ou coercitiva” (FOUCAULT, 2006, p. 384), e sobre isso, Foucault afirma que, por mais que se impeça a vontade, ou se comporte de uma certa maneira, a liberdade, apenas ela, foi sujeita ao poder, e o indivíduo, ao governo.

Por mais limitada que possa parecer a liberdade dos indivíduos, o poder pode sujeitá-la ao governo. Nas palavras de Foucault, “[...] não há poder sem recusa ou revolta em potencial”. (FOUCAULT, 2002, p. 384).

Nesta nova analítica do poder, Foucault, ao estudar o como do poder, empreende, por meio da arqueogenealogia, essencialmente, quatro precauções metodológicas:

[...] Em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito

que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT. 2004b, p. 182).

O primeiro movimento de Foucault na analítica do poder considera a extensão que ele toma nas dilatadas e possíveis relações. A micropolaridade do poder, a relação que estabelece, espacial e temporal, sustenta-se nas possibilidades e capacidade de intervenção das suas práticas.

A segunda precaução visa a não abordar o poder por um olhar interno, da intencionalidade,

[...] mas estudar o poder onde sua intenção – se há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas; estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou seu campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais. Portanto, não perguntar porque alguns querem dominar, o que procuram e qual é sua estratégia global, mas como funcionam as coisas no nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc. (FOUCAULT. 2004b, p. 183).

É perquirir como gradativamente foram estabelecidas e constituídas as múltiplas formas de sujeição e a materialidade desta captura que constitui e denomina indivíduos.

Na terceira precaução metodológica, o poder não deve ser tomado apenas como um fato de dominação de um indivíduo sobre outros. Isso implica também a relação entre classes, pois Foucault, ao conceber o poder como algo que não se possui, se exerce, é ato e está nas relações, diz que detê-lo e entendê-lo exclusivamente em posse daqueles que exercem domínio é um erro.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e,

simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui. (FOUCAULT. 2004b, p. 184).

Foucault deixa claro como o funcionamento do poder é exercido em rede, e o indivíduo, uma produção, um efeito dele. Sua propagação e disseminação realizam-se pelo indivíduo, que propriamente constituiu um circuito cuja mobilidade é infinita. Infinitas possibilidades, infinitas relações, como capturá-lo? Detê-lo, ainda que provisoriamente, apoderar-se das regras, é o grande jogo e combate.

Por fim, o movimento do poder, sua mobilidade, não deve apenas ser verificado de cima para baixo, prolongando-se às menores esferas sociais. É um mecanismo infinitesimal.

[...] Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que tem uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. Não é a dominação global que se pluraliza e repercute até embaixo. Creio que deva ser analisada a maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam; mas sobretudo como são investidos e anexados por fenômenos mais globais; como poderes mais gerais ou lucros econômicos podem inserir-se no jogo destas tecnologias de poder que são, ao mesmo tempo, relativamente autônomas e infinitesimais. (FOUCAULT. 2004b, p. 184).

A transformação do liberalismo para o utilitarismo disciplinador, no século XIX, faz o Estado e a família assumirem papéis para individualizar e normatizar os indivíduos. Sobre esta nova dinâmica, na obra **Em defesa da sociedade**, Foucault considera, como acontecimento importante para os séculos XVII e XVIII, o aparecimento de um novo tipo de exercício de poder, atingindo não só o indivíduo em si, mas seu corpo, seus gestos, atitudes, discursos, aprendizagem e vida cotidiana.

[...] essa nova mecânica de poder incide primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem, mais do que sobre a terra e sobre o seu produto. É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. [...] define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita. (FOUCAULT. 2002, p. 42).

A análise de Foucault faz vincular ao indivíduo a sujeição às práticas do poder nas suas relações, discursos e condição disciplinar exercida sobre a vigilância. Descrito anteriormente, o poder disciplinar conduzirá como regra para a normalização da conduta e do comportamento dos indivíduos, codificados em leis, códigos e procedimentos que invadem e irão invadir o direito e as práticas judiciárias.

O Estado, não mais definido pela territorialidade, e por isso, administrativo, correspondente aos regulamentos e disciplinas da soberania, é composto, na atualidade, pela massa, pela população, seu volume, densidade. “[...] E esse Estado de governo que se apoia essencialmente sobre a população e que se refere e utiliza a instrumentação do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança”. (FOUCAULT, 2006, p. 303).

Todos os modos e dispositivos de segurança cuidarão do controle contínuo dos indivíduos, e uma ampla formação do saber sobre eles, “[...] produz hábitos de vida refinados e superiores. Se o mundo está a ponto de se tornar uma espécie de prisão, é para satisfazer as necessidades humanas”. (FOUCAULT, 2006, p. 307).

Nessa direção, um dos elementos de poder destacados por Foucault na governamentalidade, nas artes de governar, é a polícia, que servirá para colaborar judicialmente e moralmente com o soberano. Conforme o estudo do texto de Turquet de Mayerne, quatro grandes dignitários assessoram o rei: “[...] Um se encarrega da justiça; o segundo, do exército; o terceiro, das letras do tesouro, quer dizer, dos impostos e dos recursos do rei; e o quarto, da polícia”. (FOUCAULT, 2006, p. 377).

Essencialmente moral, estes deveriam inculcar na população a fidelidade, a modéstia, a caridade, a cooperação e a honestidade. A administração do rei era considerada boa em razão da virtude dos indivíduos, assim como do professor por serem responsáveis por um dado conteúdo.

A polícia, ao englobar homens e coisas na sua direção, tem sob seu interesse a “[...] maneira como eles vivem, pelas doenças e pelos acidentes aos quais estão expostos. É um homem vivo, ativo e produtivo que a polícia vigia”. [...]. (FOUCAULT, 2006, p. 378-379).

A polícia persegue por aumentar a potência do Estado, por seu vigor intervencionista que assegura que o vigor estatal permaneça. Outro fator é que, em seu objetivo, a polícia desenvolva relações de trabalho e comerciais entre os homens, configurando-se uma assistência mútua.

[...] Como forma de intervenção racional exercendo o poder político sobre os homens, o papel da polícia é de lhes dar um pequeno suplemento de vida; e, assim fazendo, de dar ao Estado um pouco mais de força. Isso se faz através do controle da “comunicação”, quer dizer, das atividades comuns dos indivíduos (trabalho, produção, troca, comodidades). (FOUCAULT, 2006, p. 379).

Estas noções difundiam-se nos séculos XVII e XVIII, sob a forma de políticas efetivas de Estado. (FOUCAULT, 2006, p. 380). “[...] Em suma, a vida é o objeto da polícia: o indispensável, o útil e o supérfluo. Cabe à polícia permitir aos homens sobreviver, viver e fazer melhor ainda”. (FOUCAULT, 2006, p. 381).

Conduzir, vigiar e normalizar. Os programas de conduta agrega à lei valores coativos, instituições que lhes dão corpo, endereçando ao comportamento individual e sociais efeitos de poder, dispondo limites e critérios de verdade, de falsidade, no modo como os indivíduos dirigem-se, governam-se e conduzem-se eles próprios e outros.

Por fim, ao centrar toda a temática em volta da governamentalidade, a crítica da razão política, a disciplina, os dispositivos de segurança, o biopoder, a normalização dos indivíduos, um fim é inevitável — por esses mesmos motivos — a vontade, as condutas e o próprio sujeito são elaborados.

Consoante um dos alicerces do poder, a disciplina fomenta as técnicas de sujeição como um investimento do poder na objetividade da produção dos indivíduos. Nesta modalidade tecnológica do poder, as disciplinas se encarregam do tempo e da espacialidade em que o poder é disposto para melhor ordenar, definir e programar táticas e manobras que assegurem o aprisionamento do corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Filosofia no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino, no município de Campo Grande/MS apresenta algumas peculiaridades que foram observadas no decorrer deste estudo.

Quanto aos professores que ministram essa disciplina, podemos inferir que os 15 (quinze) professores que responderam ao questionário, apesar de atuarem em unidades escolares diferentes, enfrentam obstáculos muito parecidos em sua prática docente.

Em seu conjunto, demonstram conhecer parte dos conteúdos que foram eleitos para serem trabalhados nos respectivos anos do Ensino Médio e conhecer também o referencial Curricular para a disciplina Filosofia na Rede Estadual de Ensino, segundo a SED-MS. As respostas analisadas, contudo, por mais de uma vez se mostraram equivocadas, levando-nos ao questionamento da conscientização que eles tinham de sua própria função docente e seus desdobramentos.

Cabe destacar que os professores parecem buscar métodos adequados para tornar o seu trabalho compreensível junto aos alunos, objetivando um melhor aproveitamento escolar na disciplina.

Registrou-se, porém, no plano da formação, que há diversas formações, e que a maioria parece não “habilitadas” para atuar no ensino da disciplina, o que talvez descaracterize a função atribuída a presença da disciplina na grade curricular, confirmando o depoimento dos alunos de que esta “não serve para nada”.

Os professores, em algumas questões respondidas, atribuem o insucesso da disciplina à ocorrência de indisciplina em sala de aula e que esta constitui um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, declarando que tais alunos apresentam-se desanimados, desinteressados em relação às aulas de Filosofia e desprovidos de vontade de aprender.

Tais professores parecem atuar com certo espírito crítico sobre a relevância de se considerar o contexto social na organização/planejamento das aulas de Filosofia. Repetem, contudo, reivindicações antigas e poucas análises realizam do seu verdadeiro papel enquanto agentes de formação de alunos na estrutura escolar brasileira, isto é, apresentam-se impossibilitados de provocar mudanças de atitude nos alunos em relação à construção do conhecimento escolar. Demonstram, portanto, falta de clareza sobre a contribuição do referido componente curricular como fonte para um reexame constante da própria prática docente.

Os professores participantes deste estudo utilizam argumentos de duas naturezas: racionais e passionais, indicando uma convivência pessoal com a indefinição: ser filósofo puro ou ser docente? Neste quadro, a dificuldade de construir objetivamente propostas de ensino em Filosofia, que não parece ir além de conteúdos de manuais de Filosofia, se evidencia e possibilita um entendimento das razões que podem levar os alunos à indisciplina e ao desinteresse pela Filosofia.

Outro ponto comum de reflexão, que os professores fazem acerca de suas práticas, é a convicção de que os desafios são muitos para o docente, e que soluções, se existirem, dependerão de um esforço coletivo de análise e reflexão sobre dificuldades, divergências acerca das visões de mundo, de sociedade, de país, e até com relação aos objetos de ensino da própria Filosofia nesta fase de escolarização.

O estudo também possibilitou-nos a percepção de alguns problemas como: a pouca tradição de leitura dos alunos; o desinteresse dos alunos pela disciplina Filosofia; a necessidade de se desvendar o significado da indisciplina de alunos em sala de aula, bem como a dificuldade do docente de redimensionar o próprio ensino de Filosofia.

Faz-se necessário, porém, explicitar que a indisciplina desses alunos, que pode ser entendida como um modo de transgressão à luz do referencial foucaultiano, não está por nós sendo verificada dessa forma, no contexto deste estudo, uma vez que, apesar de manifestar essa discordância com que está posto, as ações discentes não produzem rupturas levando-os a sofrer conseqüências legitimadas pela prática escolar.

A análise de algumas questões relativas ao ensino de Filosofia no Ensino Médio insere-se num contexto mais amplo de reflexões sobre a figura do professor e sobre as diferentes problemáticas e realidades de sala de aula que hoje vêm sendo mais desvendadas, ou seja, o problema deve ser revisitado tendo como cenário a realidade educacional brasileira como um todo.

No município de Campo Grande, da forma como está inserida a disciplina Filosofia no currículo escolar, conforme é feita a lotação de professores e executado o seu ensino, pautado no referencial curricular e conteúdos eleitos para serem trabalhados, assim como o número reduzido de horas/aulas para disciplina em todos os anos do Ensino Médio, fazem com que o ensino de Filosofia ocorra muito mais como um ritual de disciplinamento, na medida em que, a configuração da disciplina Filosofia nesse contexto, se faz desvinculada do intuito maior do que é o próprio ato

do filosofar, quer seja, o pensar reflexivo e crítico, e a aquisição de subsídios para o desenvolvimento de um cuidado de si.

Desse modo, Foucault nos instiga a pensar e a afirmar que, apesar de os mecanismos regulatórios possibilitarem a presença oficial no currículo, outros fatores operacionais do Estado, aliados à não clareza do próprio professor lotado em tal componente curricular, inviabilizam que o Ensino de Filosofia seja de fato uma situação que provoque a transgressão e o cuidado de si, nem para o aluno e nem para o professor.

ANEXO 1



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc



Campo Grande – MS, 09 de setembro de 2009.

PARA: Professores (as) lotados na Disciplina Filosofia no Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, do Município de Campo Grande-MS.

Projeto: A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.

Objetivos:

Geral

- Analisar a disciplina Filosofia no Ensino Médio, a partir do olhar dos professores lotados na referida disciplina, na Rede Estadual de Ensino no Município de Campo Grande-MS

Específicos

- Identificar como vem se constituindo a disciplina Filosofia;
- Compreender o posicionamento dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem em Filosofia
- Analisar os discursos dos professores em relação à disciplina Filosofia no Ensino Médio e suas possibilidades.
- Sugerir intervenção objetivando uma melhor compreensão do processo de constituição do ser-consigo dos professores lotados na disciplina Filosofia no Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, do Município de Campo Grande-MS.

Solicitação:

Para dar continuidade à pesquisa, como um dos métodos de análise é a realização da pesquisa de campo, solicitamos a Vossa Senhoria que responda ao questionário em anexo, que versa sobre questões inerentes à disciplina Filosofia no Ensino Médio, tendo como informantes os professores lotados nesta disciplina, na Rede Estadual de Ensino do Município de Campo Grande-MS.

ANEXO 2



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de analisar a disciplina Filosofia no Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, do Município de Campo Grande-MS.

Participarão deste estudo professores (as) responsáveis pela disciplina Filosofia, a partir dos quais serão analisados os seguintes aspectos: como vem se constituindo a disciplina Filosofia; o posicionamento dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem em Filosofia e os discursos dos professores em relação à disciplina Filosofia no Ensino Médio e suas possibilidades.

Para esta pesquisa, solicitamos que respondam ao questionário em anexo, que versa sobre questões inerentes à Disciplina Filosofia no Ensino Médio e a questão do cuidado de si.

O registro das informações, o nome e identidade do (a) professor (a) participantes deste estudo serão mantidas em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa.

Ao término do estudo, serão apresentados à Secretaria de Educação do Estado de MS os resultados obtidos sobre o assunto abordado, sugerindo intervenções, objetivando uma melhor compreensão do processo de constituição do ser-consigo dos professores lotados na disciplina Filosofia no Ensino Médio.

Na certeza de poder contar com a sua participação, segue uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma via do Termo de Anuência.

Miguel Gomes Filho

Pesquisador

ANEXO 3



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a) _____ Data ____/____/____

Nome completo do (a) voluntário (a) _____

Professor (a) Lotado (a) na Disciplina Filosofia no Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, do Município de Campo Grande-MS, no segundo semestre/2009.

Local e telefone de contato _____

Assinatura do Pesquisador _____ Data ____/____/____

Nome completo do pesquisador: Miguel Gomes Filho

Telefones para contato: Residencial: 3306-7923/ 8426-3821

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação – UFMS: 3345 7616. (Jacqueline Mesquita)

Assinatura do Orientador _____ Data ____/____/____

Nome completo do orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do N. Osório

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação – UFMS: 3345-7616.

ANEXO 4



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de analisar a disciplina Filosofia no Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, do Município de Campo Grande-MS.

Participarão deste estudo alunos do 3º ano do Ensino Médio, a partir dos quais serão analisados os seguintes aspectos: se as competências e habilidades da disciplina segundo SED/MS foram atingidas, se as aulas de Filosofia contribuíram para alguma mudança na vida deles e por que, e suas considerações gerais em relação à disciplina Filosofia no Ensino Médio e suas possibilidades.

Para esta pesquisa, solicitamos que respondam ao questionário em anexo, que versa sobre questões inerentes à disciplina Filosofia no Ensino Médio.

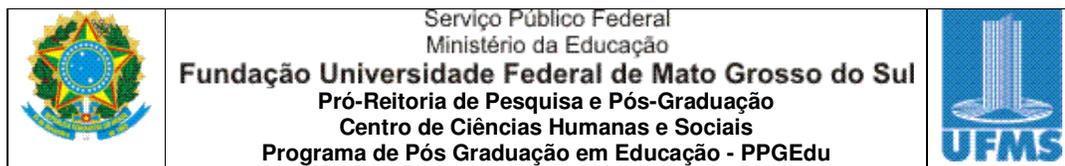
O registro das informações, o nome e identidade do (a) aluno (a) participante deste estudo, assim como o nome da Escola participante serão mantidas em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa.

Ao término do estudo, serão apresentados à Secretaria de Educação do Estado de MS os resultados obtidos sobre o assunto abordado, sugerindo intervenções, objetivando uma melhor compreensão do processo de constituição do ser-consigo dos professores lotados na disciplina Filosofia e alunos do Ensino Médio que contam com a disciplina em sua grade curricular.

Na certeza de poder contar com a sua participação, segue uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma via do Termo de Anuência.

Miguel Gomes Filho
Pesquisador

ANEXO 5



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e a Escola Estadual _____, participa deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) Responsável legal _____ Data ____/____/____

Nome completo do (a) voluntário (a): Escola Estadual _____.

Escola pertencente à Rede Estadual de Ensino, no Município Campo Grande, que no ano letivo de 2009, nos períodos matutino, vespertino e noturno está oferecendo regularmente o Curso de Ensino Médio, onde fora autorizada e realizada, através da aplicação de questionários, a pesquisa: “Filosofia no Ensino Médio”, sendo participantes ____ alunos do 3º ano do Curso do Ensino Médio, desta Unidade de Ensino, quanto ao componente curricular Filosofia e desdobramentos da presença deste componente na grade curricular.

Local e telefone de contato: Campo Grande-MS, 04/11/2009 – Contato _____

Assinatura do Pesquisador _____ Data ____/____/____

Nome completo do pesquisador: Miguel Gomes Filho

Telefones para contato: Residencial: 8426-3821

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação – UFMS: 3345 7616. (Jacqueline Mesquita)

Assinatura do Orientador _____ Data ____/____/____

Nome completo do orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação – UFMS: 3345-7616.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. História da Filosofia: das origens à idade média. *In: História da Filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os pensadores).

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

AZZI, R. **A cristandade colonial**: um projeto autoritário. São Paulo: Paulinas, 1987.

BENTHAN, J. *et al.* **O panótico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Lei 11. 684**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2 de Junho 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volumes 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de foucault**: um percurso pelos temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. Volume 1. 2.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. Fundamentos da educação; história e Filosofia da educação. Saraiva: São Paulo, 1986.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FIGUEIREDO, Luiz Cláudio. **A criação do psicológico.** São Paulo: Escuta/Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007a.

_____. **As palavras e as coisas.** 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b

_____. **Arqueologia do Saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007c

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Hermenêutica do sujeito.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Microfísica do poder.** 19. ed. São Paulo: Edições Graal, 2004a.

_____. **Vigiar e Punir.** 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2004b.

HORN, Geraldo B. A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. *In:* GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar [Orgs]. Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino/ms:** ensino médio. Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Referencial curricular para o ensino médio:** Filosofia e sociologia. Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, 2009.

NUNES, César Aparecido. **Aprendendo Filosofia**. 15. Ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de Filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O estranho medo da inclusão. *In*: **Educação Especial**. do Centro de Educação da UFSM. Vol. 32, Nº 02, 2007.

PAGNI, P.A. Os limites e as discretas esperanças do ensino de Filosofia: da questão da educação dos educadores aos temas reativos ao amor e à infância no pensamento contemporâneo. *In*: GALLO, S; DANELON, M; CORNELLI, G. **Ensino de Filosofia**: ensino e prática. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

PASSOS, Izabel C. Friche. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. *In*: PASSOS, Izabel C. Friche. **Poder, normalização e violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PECHULA, Marli Aparecida. **A Filosofia no ensino médio**: da importância anunciada à descaracterização praticada. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PESSANHA, José Américo Motta. **Sócrates**: vida e obra. *In*: SÓCRATES, Coleção os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **História da Filosofia**: Filosofia pagã antiga. Volume 1. São Paulo: Paulus, 2003.

SAVIANI. Dermeval. **A pedagogia no brasil**: história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. São Paulo: Loyola, 2007. *In*: SILVEIRA, Renê J. T.;GOTO, Roberto. [Orgs]. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

SOUZA, S.M.R de. **Por que Filosofia?**: uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no segundo grau. Tese doutorado em educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.